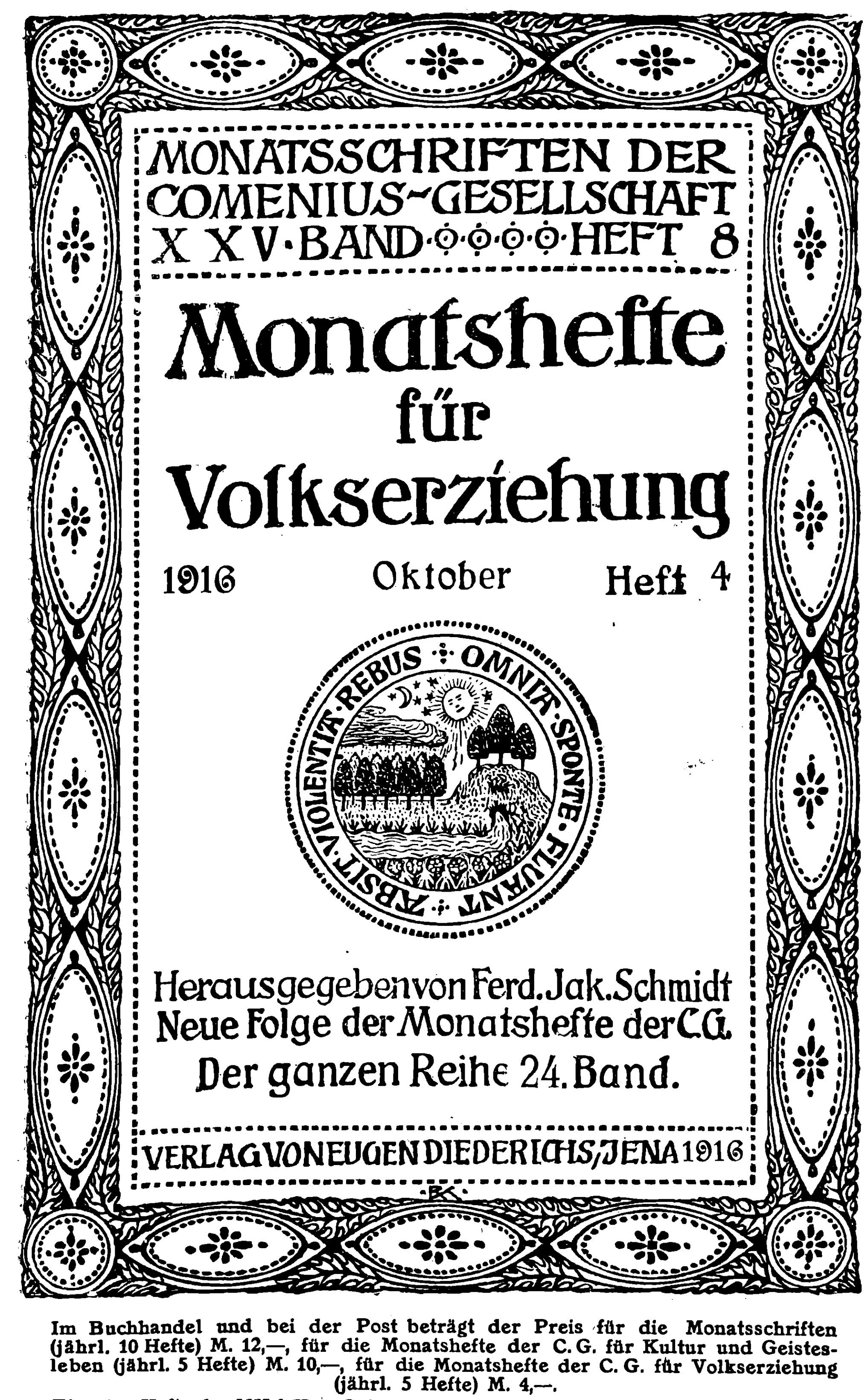


Im Buchhandel und bei der Post beträgt der Preis für die Monatsschriften (jährl. 10 Hefte) M. 12,—, für die Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben (jährl. 5 Hefte) M. 10,—, für die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung (jährl. 5 Hefte) M. 4,—.

Einzelne Hefte der MH f. K. u. G. kosten M. 2,50, einzelne Hefte der MH f. V. M. 1,50.

Inhalt

Literatur-Berichte

(Beiblatt)

Anmeldungen zur C. G. sind zu richten an die Geschäftsstelle Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55; dorthin sind auch die Rezensionsexemplare und Manuskripte einzusenden. — Die Bedingungen der Mitgliedschaft siehe auf der 4. Umschlagseite.

MONATSHEFTE
DER COMENIUS-GESELLSCHAFT FÜR VOLKS-ERZIEHUNG

SCHRIFTLEITUNG: FERD· JAK· SCHMIDT
HOHENZOLLERNDAMM 55 BERLIN-GRUNEWALD
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

N. F. Band 8 | Oktober 1916 | Heft 4

Die Monatshefte der C. G. für Volkserziehung erscheinen Mitte Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Die Mitglieder erhalten die Blätter gegen ihre Jahresbeiträge. Bezugspreis im Buchhandel und bei der Post M. 4. Einzelne Hefte M. 1,50.

KIRCHE UND KIRCHENKUNST IN RUSSLAND

Von Orestes Daskaljuk-Berlin

Die frührussische Kunst hatte mit der gleichzeitigen westlichen einen gemeinsamen Nährboden: sie entwickelte sich aus der Kunst der ersten Jahrhunderte des Christentums. Das Einströmen altchristlicher Motive in das russische Geistes- und Gefühlsleben nimmt mit dem Empfang der Taufe seinen Anfang. In Rußland wie im Westen setzt somit die Verchristlichung der gegebenen Kulturüberlieferungen mit den gleichen Voraussetzungen ein. Die historischen Differenzierungen sind, obzwar sie so gewaltige Unterschiede der Kulturergebnisse gezeitigt haben, nicht eine Folge der Verschiedenartigkeit der Wurzeln, sondern der auf ihnen erwachsenen Gebilde. Die Taufe fällt in Rußland und im Westen in verschiedene Entwicklungsperioden der altchristlichen Kunst. Das germanische Europa nahm das Christentum zu einer Zeit an, da die altchristliche Kunst ihren Reifungsprozeß beendet hatte und in die Blüteperiode eingetreten war. Die byzantinischen Künstler hatten die Aufgaben, die der neue Glaube ihnen stellte, im Sinne des antiken Klassizismus gelöst und damit ideell die früheste christliche Kunst mit vollem Bewußtsein an die Antike angeschlossen. Voll fließender innerer Rythmik ging letztere in den geistigen Besitz des Westens über, sich den neuen Bedingungen elastisch anschmiegend und die schöpferischen Instinkte der Völker intuitiv mit ihrem Wesen erfüllend.

Ganz anders lagen die Verhältnisse in Rußland. Die Annahme des Christentums erfolgte verhältnismäßig spät, um die Wende des X. Jahrhunderts. Die altchristliche Kunst hatte zu dieser Zeit ihren Höhepunkt überschritten; der

Periode der freien Schöpfung folgte die Periode der Stagnation und allmählichen Erstarrung. Die altchristlichen Meister hatten den größten Teil der malerischen Sujets endgültig und in festen Typen verarbeitet. Damit war die Phantasie der nachschaffenden Künstler Rußlands von vornherein in Fesseln geschlagen und zur Unfruchtbarkeit verurteilt worden. Die erste Kunstgattung, die dem byzantinischen Stationarismus zum Opfer fiel, war die Skulptur. Die siebente ökumenische Kirchenversammlung in Moskau untersagte feierlich die Verwendung von Bildwerken, und gleichen Beschränkungen unterwarf sie die Malerei und Architektur. Rußland, das mit seinen frühchristlichen Traditionen in einem ganz anderen Milieu wurzelte, nahm widerspruchslos mit dem neuem Glauben auch die Elemente der neuen Kunst entgegen. Byzantinische Meister wurden in die Ukraine und von da nordwärts nach den moskowischen Ländern berufen. Byzantinische Architekten richteten die ersten Kathedralen Kiews und Nowgorods ein und überwachten deren künstlerische Innengestaltung. Der spätbyzantinische Stil, dessen feierliche Form und starre Linienführung wie eine Verkörperung der mönchisch strengen byzantinischen Dogmatik wirkten, leitete die eigentliche russische Kunst ein.

Nur selten und unbewußt wird der Byzantinismus durch nationale Züge gemildert. Sein Einfluß tritt vorwiegend in jener Kunst auf, die von vornherein mehr als jede andere an die lokalen Verhältnisse des Bodens, des Klimas, der Materialien, der Gebräuche gebunden ist: in der Architektur. Das waldreiche Rußland hatte längst seine urwüchsige Holzarchitektur, deren Eigentümlichkeit das Produkt der inneren Gesetze von Land und Volk darstellte. Wohl wurden die Steinbauten fast durchweg ausländischen — griechischen — Meistern anvertraut, namentlich in den ukrainischen Gebieten. Aber langsam fließen in den landfremden Steinstil einheimische Holzmotive ein, besonders jene des nördlichen Rußlands (der Wladimir Susdalschen Periode). Über die Ursprünglichkeit und Entstehung der frührussischen Susdalschen Architektur läßt sich nichts Genaues sagen. Orientalische und asiatische Vorlagen mögen auf ihre Ausbildung eingewirkt haben. Jedenfalls hat sie sich zuerst zu nationalen Formen gefestigt und die einheimische Baukunst nachhaltig beeinflußt. Der Bruch mit den byzantinischen Traditionen erfolgte erst beim Bau der Kreml-Kathedrale (Blagoweschtschenskij) 1484, der russischen Meistern aus Pskow übertragen wird. Die bis dahin vorbildliche byzantinisch-moskowische Steinarchitektur erhält durch die bewußte Angleichung an den altrussischen Holzstil einen heimatlicheren Charakter. In rascher Weiterentwicklung entstehen neue Steinformen, die den Motiven des Holzbaues nachgebildet sind und die starre Konvenienz wirkungsvoll durchbrechen. Die Kathedrale Wassilij des Heiligen in Moskau (1555 erbaut) bringt die neuen Strömungen der russischen Kirchenarchitektur in vollendeter Weise zum Ausdruck.

Charakteristisch für die Durchdringung des altbyzantinischen Stils mit russischen Stilelementen ist die Ausgestaltung der russischen Kirchenbedachung. Die byzantinische Kunst der Blütezeit (VI. bis VII. Jahrhundert) setzte auf ihre Gotteshäuser eine schlichte Halbkugel, die unmittelbar den Raum überspannte. Im IX. und X. Jahrhundert bildete sich eine gefälligere Variation aus, der sog. „Hals“ oder die „Trommel“ — ein Mauerring, der zwischen die Kuppel und das Wandgemäuer eingefügt wurde. Diese Form empfing Rußland von

seinen griechischen Lehrmeistern. Sie bürgerte sich namentlich in dem ukrainischen Kiew ein, wo sie bald durch die Erhöhung und architektonische Ausschmückung des „Halses" und die Zuspitzung der Kuppel neue Züge erhält. Die zahlreiche Zwischenentwicklungen des XII. bis XIV. Jahrhunderts bekommen ihren natürlichen Abschluß in der russischen Zwiebelform, die allmählich die anderen Tempelabschlüsse verdrängt und bis heute das vorherrschende russische Kirchendach kennzeichnet. Die Halbkugel erfährt im unteren Teile eine Ausbauchung und wird nach oben hin in ein langstielige Spitze ausgezogen. Ein schlanker, meist auf einem Turm aufgeführter „Hals" vermittelt zwischen der Zwiebel und dem eigentlichen Dach. Mit dem Aufkommen der Zwiebel ist zugleich der Kontakt mit der einheimischen Holzarchitektur hergestellt. Die alten Holzbauten Rußlands sind, wo sie Prunkzwecken dienen, mit einem sog. „Faß" bedacht, das an der Auflagefläche durch einen „Wanst" verbreitert ist und gegen den First in eine Spitze ausläuft. Über quadratischen Räumen, so namentlich über Türmen, pflegten die vier Wände eines solchen faßartigen Daches unmittelbar aneinander geschoben zu werden, wobei die Verschneidungen geometrisch bestimmt und genau durchgeführt wurden. Theoretisch bedeute demnach die Zwiebelform nichts anderes als die gleiche Faßdachung über einem Vieleck von verschwindend kleinen Seiten. Die Frage, ob die steinerne Zwiebelkuppel aus diesem altrussischen hölzernen Faßdach hervorgegangen ist, oder ob sie anderen architektonischen Erwägungen entsprang, ist übrigens nicht einheitlich gelöst. Wohl aber ist für die Popularität der Zwiebel die Erinnerung an die überlieferte Faßform mitbestimmend gewesen.

Die Faßdachung tritt nur vereinzelt neben dem allgemein üblichen Zeltdache, dem steilen und hohen Dach des russischen Bauernhauses, auf. Über viereckigen Räumen entsteht durch symmetrische Aufführung der Dachseiten ein mehr oder weniger spitzes Turmdach, das zum Schutze gegen Feuchtigkeit am Fuße eine breite Karniese, die „Poliza", erhält. Die Zeltdachung wurde frühzeitig bei den freistehenden Glockentürmen angewendet. Die Kombination beider Arten, der Faß- und Zeltform, führte in die hergebrachte Einförmigkeit der Kirchenbauten zahlreiche Varianten ein. Das XVI. Jahrhundert ist in der russischen Kirchenbaukunst durch die Übertragung dieser Motive des Holzstiles auf den Steinbau gekennzeichnet. Die Faßform wird in ihrer Verwendung stilisiert und als Steingewölbe ausgebildet: Reihen kleinerer Bogen überspannen den Raum; darüber stehen, konzentrisch gegen die Mitte zu und den Raum stetig verengend andere Reihen, bis die Überdeckung des Raumes hergestellt ist. Über der Mitte erhebt sich, die Gewölbe hoch überragend, der Kuppelhals, der als Abschluß die Zwiebel mit dem dreiarmigen russischen Kreuze trägt. Nach außen bildeten diese Bogen („Sakomari") eine Reihe sog. „Kopfputzspitzen", die pyramidenförmig aufstreben. Der Mittelturm wurde öfters mit kleinen Seitentürmchen umgeben, sein Aussehen schlanker, seine Fassade mit russischen Steinornamenten verziert. Die Handhabung der Formen wird immer freier und ungezwungener. Aus dem Geiste dieser Kunst heraus entsteht endlich die originellste Schöpfung der russischen Architektur des XVI. Jahrhunderts, die schon erwähnte Kathedrale des Wassilij Blashennij. Ihre Motive sind aus dem Boden der nationalen Holzarchitektur des frühesten Rußlands emporgewachsen

und sinngemäß den Forderungen des byzantinischen Tempelstiles angepaßt worden

Man kann das Jahr 1855, das Entstehungsjahr der Wassilij Kathedrale, als Geburtsjahr des eigentlichen russischen Kirchenstiles ansetzen. Sein Auftreten ist eine offene Absage an den traditionellen Byzantinismus, dessen tötliche Erstarrung Jahrhunderte lang lähmend auf der Phantasie der russischen Künstler gelastet hatte. Um die gleiche Zeit beginnt aber auch der Kampf der Orthodoxie gegen die heimische Kirchenbaukunst. Zar Iwan III. berief italienische Meister nach Moskau und übertrug ihnen den Bau der Kremlkirchen nach dem Muster der alten Susdalschen Typen. Die von Fioravanti entworfene Uspensche Kathedrale bedeutet ein Zurückgreifen auf die byzantinisch-susdalsche Architektur des XII. Jahrhunderts. Ähnliche Bestimmungen erließ die Regierung im XVII. Jahrhundert: „Die Gotteskirche ist nach den Regeln der heiligen Apostel und Väter zu bauen." Die nationalen Versuche der russischen Kirchenkunst erlebten das gleiche Schicksal wie vor ihnen die nationalen Versuche der russischen Kirchenpraxis. Beiden gelang es im XVI. Jahrhundert, sich eine Zeit lang siegend zu behaupten. Gegen beide beginnt mit dem XVII. Jahrhundert der Feldzug des orthodoxen Byzantinertums, das sich den Geist des führenden Rußlands unterworfen hatte. Die Folgen der zarischen Erlässe äußerten sich bald in einem Rückgang alles selbständigen Kulturlebens. Die Ansätze der nationalen Architektur verfielen, die charakteristische „Kopfputzspitze" büßte ihre architektonische Bedeutung ein und sank zu einem einfachen Ornament herab. Die russische Architektur überantwortete sich völlig wehrlos dem Eindringen griechischer und westlicher Einflüsse, ohne sie innerlich zu neuen Schöpfungen zu verarbeiten und mit ureigenem Wesen zu durchtränken. Die russische Architektur wurde die gedankenlose Nachahmerin ausländischer Vorbilder.

Die Vorherrschaft holländischer, französischer und italienischer Kunst in Rußland dauert eineinhalb Jahrhunderte. Das Kopieren fremder Muster findet starke Unterstützung durch den Hof und die vornehmen Kreise, die einzigen Besteller, deren Ehrgeiz nach einer möglichst getreuen Nachahmung des tonangebenden Europas geht. So verlangt Fürst Potemkin für das kaum erstehende Jekaterinoslaw eine Kathedrale, im Äußeren der römischen Peterskirche gleichend, deren Fläche aber „einen Hektar decken" und deren Höhe „um ein Archinchen die Peterskirche überragen" soll. Andererseits lebt sich die Phantasie des Architekten in einer wahllosen Verwendung von Stilen der verschiedensten Völker und Zeiten innerhalb einer einzigen Komposition aus. In das Chaos russischer Bauweise kommt erst eine gewisse Ordnung, als mit dem Ende des XVII. Jahrhunderts der Barockstil, im XVIII. Jahrhundert die klassische Renaissance in einheitlicher Durchführung die Überhand gewinnt.

Erst die 30er Jahre des XIX. Jahrhunderts brachten Ansätze einer Rückkehr zu den Traditionen der ursprünglichen russischen Kunst. Die Nationalisierung des russischen Denkens und des öffentlichen Lebens führte zur Förderung nach einem Nationalbaustil, und ohne Verzug begannen die russischen Meister in der Vergangenheit nach den verlorengegangenen russischen Motiven zu forschen. Ihre ersten Schöpfungen kamen freilich über seelenlose Nachahmungen der alten Moskauer Architektur nicht hinaus. Auch stellten sich Irrtümer in der

Wertung gewisser Bauarten ein. So wurde z. B. der pseudobyzantinische fünfköpfige Tempel, welcher im XVII. Jahrhundert die nationalen Formen verdrängt hatte, einige Zeit vorbildlich. Die wissenschaftliche Untersuchung klärte aber bald die Irrtümer auf und gab damit der russischen Kirchenbaukunst einen neuen mächtigen Impuls. Im Anschluß an die altrussische Bauart entstehen in freier Fortentwicklung neue Kombinationen, die durch das Streben nach architektonischer Übersetzung des wesentlichsten Gehaltes der orthodoxen Doktrinen gekennzeichnet sind. Die diesbezüglichen Versuche moderner russischer Architekten sind noch zu keinem Abschluß gelangt und stellen mehr oder weniger Synthesen urrussischer, orientalischer und zeitgenössischer Motive dar.

Unter anderen Bedingungen stand die Entwicklung der übrigen Kirchenkunst in Rußland. Hier konnte das vorchristliche Rußland an nationalen Mustern und Motiven nichts gleicherweise Ursprüngliches entgegensetzen, wie in der Architektur. Von den darstellenden Künsten, die in Betracht kamen, schied die Skulptur frühzeitig aus. Im halbheidnischen Rußland, das lange noch nach der Annahme des Christentums seine Glaubenslehre und die Kirchenheiligen mit heidnischen Zügen umkleidete, war die Gefahr einer Verwechselung der Statuen mit tatsächlichen Gottesbildern besonders naheliegend. Es erfolgte daher das Verbot der figürlichen Darstellung von Personen und Begebenheiten aus der Heiligen Schrift. Damit blieb die Skulptur aus Mangel an Tradition und Verständnis lange Zeit völlig ausgeschaltet. Die moderne russische Skulptur ist ausnahmslos auf dem Boden europäischer Kunstanschauungen aufgewachsen und hat bis heute keine nennenswerten nationalen Eigentümlichkeiten gezeitigt. Aber auch die Malerei empfing vom alten Rußland keine typischen Merkmale, die sie mit den Elementen des neuen Glaubens hätte beleben und zu vollwertigen Schöpfungen verarbeiten können. Ebenso wie den Glauben gab Byzanz der altrussischen Malerei auch seine Themen, seinen Geist und seine Technik, und zwar in solcher Ausschließlichkeit, daß letztere jahrhundertelang in seiner Abhängigkeit verblieb. Damit war die altrussische Malerei von Anfang an als wichtiger Bestandteil in den Dienst der Kirche gestellt. Sie wurde gleichsam eine Ergänzung zum Gottesdienst und wirkte auf den Gläubigen zusammen mit dem übrigen Zeremoniell rein formell. Der glaubenstreue Russe ist an sich geneigt, die Erhaltung der überlieferten rituellen Vorschriften als Glaubensübung schlechthin anzusehen, und spricht den Hilfsmitteln der Zeremonien mysteriöse Kräfte zu. Daher erhielten sich die aus Byzanz übernommenen Formen der kirchlichen Malerei unverändert mit allen ihren Eigentümlichkeiten, ihrer Leblosigkeit und Phantasiearmut und pflanzten sich mit kaum merklichen nationalen Zusätzen weit in die moderne Kirchenkunst fort.

Wie für den Kirchenbau wurden auch für die Kirchenmalerei bis zum Ende des XIV. Jahrhunderts byzantinische Meister ins Land gerufen. Unter ihrer Anleitung bildeten sich mit der Zeit einheimische Maler aus, die rein mechanisch ihr Handwerk ausübten. Die russischen Heiligenbilder dieser Periode waren tendenzlose Nachahmungen der wenigen byzantinischen Vorbilder, die ins Land gekommen waren. Eine Richtigkeit der Zeichnung ist ebenso wenig anzutreffen wie eine freie Komposition und farbentechnische Durchbildung der Figuren.

Vom XV. Jahrhundert an ist in Rußland ein eigenes Malergewerbe zu verzeichnen. Es beginnen sich bestimmte Typen der Ikonographie abzusondern, deren Eigentümlichkeiten als Traditionen einer „Schule“ gewertet und gelehrt werden. So entsteht als erste die Nowgoroder Schule, die sich unabhängig von der griechischen oder „korsunschen“ entwickelt. Von ihr schwenkte die Stroganowsche ab, die sich immer entschiedener von den byzantinischen Mustern lossagte und seit dem XVI. Jahrhundert selbständige Formen schuf. Im XV. Jahrhundert sind auch in Moskau Ansätze einer eigenen nationalen Richtung bemerkbar. Sie festigen sich aber erst im XVII. Jahrhundert zu einer einflußreichen Schule, die von der zarischen Regierung tatkräftig unterstüzt wird. Das unterschiedliche Merkmal der einzelnen Schulen bildeten zumeist Abweichungen in der Malweise. So sind die Nowgoroder Ikonen durch kurze Figuren und das Überwiegen gelber und grüner Farbtöne charakterisiert. Die Straganowsche weist lange Figuren und dunklere Grundfarben auf. Ebenso ist die Behandlung der Konturen und Schatten verschieden und die Zusammensetzung der Gruppen nach bestimmten Systemen geordnet. Innerhalb einer Schule wird die festgesetzte Norm niemals durchbrochen. Doch ist trotzdem eine gewisse innere Entwicklung nicht unterbunden, die sich in der Ausbildung von Manieren äußert. Die Werke aller Schulen zeigen periodenmäßig ein sich steigerndes Streben nach Vervollkommnung der Technik und Loslösung von den byzantinischen Vorbildern. Mit der Verselbständigung der russischen Ikonographie tritt diese in den Bereich der Kunstprobleme der russischen weltlichen Malerei, die um diese Zeit zum ersten Mal bewußte Anlehnung an die westliche „fränkische“ sucht.

Es ist bezeichnend, daß die neue Strömung in dem gleichen Nowgorod-Pskower Grenzgebiet aufkam, von dem auch die religiöse Bewegung des Schismas ihren Ausgang nahm. Die Nowgoroder und Pskower Schulen, die ursprünglich die byzantinischen Kunstideale vollinhaltlich übernommen hatten, schieden nach und nach den byzantinischen Einfluß ab und gingen schließlich zur freien Behandlung ikonographischer Sujets über. Der Bruch mit den alten Traditionen erfolgte 1547, als nach dem Brande Moskaus Pskower Maler mit der neuerlichen Ausschmückung der Blagoweschtschenski-Kathedrale betraut wurden. Die russischen Künstler schufen Heiligenbilder, die mit den bisher üblichen keine Änlichkeit hatten, und erweckten dadurch den Protest der Moskauer, die sich an die Kirchenbehörde um Abhilfe wandten. Es kam 1554 ein Kirchenkongreß zustande, der nach langen Debatten den Beweis erbrachte, daß die Pskowschen Ikonostase in nichts gegen die Gebote der Heiligen Schrift verstießen. Damit waren die Neuerungen offiziell anerkannt, wenngleich sie lange noch ohne Nachahmung blieben. Erst die moderne Forschung deckte indessen den Ursprung Nowgorod-Pskower Modernismen auf: sie stammten aus der westeuropäischen Malerei, Einzelheiten der Blagoweschtschenskischen Bilder übrigens in unveränderter Abschrift aus Werken Cimabues und Peruginos.

Die russische Heiligenbildmalerei nahm von da die Tendenz selbständiger Schaffung offen an. Gegen diese Bestrebungen suchte die Stoglawer Kirchenversammlung anzukämpfen, indem sie für die Heiligenbildmaler eine Reihe von einschränkenden Paragraphen erließ und die Aufsicht über die Künstler den Kirchenbehörden übertrug. Das Kapitel 43 des Stoglaw gibt ausführliche

Bestimmungen und hält die Kirchenhirten an, „dafür Sorge zu tragen, daß die Heiligenbilder nach den alten Vorbildern gemalt werden und nicht nach den eigenen fehlerhaften Vermutungen der Maler". Die Maßnahmen des Stoglaws bleiben bei diesen Verfügungen nicht stehen. Die Bestimmungen des Kapitels 43 werden (in der zweiten Hälfte des XVI. Jahrhunderts) durch einen praktischen Anhang ergänzt, das sogenannte „Originalbuch", das eine Zusammenstellung von Kopien nach den ausschließlich maßgebenden Mustern bringt. Das Originalbuch wird bald durch einen theoretischen Teil erweitert, der die Typen der Heiligen kurz erklärt und die für deren Darstellung nötigen Farben, Proportionen und Insignien angibt. Trotzdem erfüllt das „Originalbuch" seinen Zweck nicht, das „Selbstdenken" der russischen Heiligenbildmaler nimmt zu, und die Ikonographie erfährt im XVII. Jahrhundert ungeahnte Reichhaltigkeit. Auch das „Originalbuch" macht notgedrungen die allgemeine Entwicklung mit, es muß seinen Vorlagen Varianten beifügen und Abweichungen von der strengen Norm gelten lassen.

Diese Tendenz der russischen Ikonographen wird durch eine damals aufkommende Art der Heiligenbildmalerei gefördert, die sogenannte Zusammensetzungsmanier. Verschiedene Einzeltypen werden in einem Bilde vereinigt, um die Darstellung eines Vorganges aus der Heiligen Schrift, der Leiden eines Märtyrers, der Bedeutung eines Festtages, oder gar die Erklärung einer kirchlichen Funktion, eines Gebetes, eines symbolischen Begriffes zu geben. Das Heiligenbild sollte dem russischen Gläubigen an Stelle des Buches dienen und ihm die wichtigsten Kapitel des Katechismus verdeutlichen. Der Künstler hatte bei der Zusammenstellung solcher Bilder einen gewissen Spielraum, sofern er sich an die allgemein anerkannte Darstellung hielt und die Hauptfiguren den Anforderungen des Originalbuches anpaßte. Dadurch kam seine Phantasie zu Recht, sie konnte die erzählenden Zwischenglieder individuell ausgestalten, sie zu einander stimmen und harmonisch um die Hauptgestalten anordnen. Das zusammengesetzte Heiligenbild ist dann auch als erste Stufe der selbständigen künstlerischen Schöpfung zu werten. Gleichzeitig macht sich im Zusammenhang damit das Streben nach größerer Wahrheitstreue bemerkbar, das der „fränkischen" Kunst entlehnt ist. Es entwickelt sich in der russischen Ikonographie die „malerische" Richtung, die westeuropäische Kunstanschauungen in ihr Programm aufnimmt. Sie tritt im XVII. Jahrhundert in offenen Gegensatz zur Kirche und veranlaßt heftige Kämpfe mit der russischen Geistlichkeit. In dem Kirchenkonzil von 1666 bis 1667 wird über die neue Bewegung feierlich das Anathema ausgesprochen. Ein Erfolg wird indes von der Kirche ebensowenig erreicht wie in der Architektur und den übrigen sich verselbständigenden Künsten. Die Anhänger der modernen Richtung wenden sich von der Kirchenmalerei ab, die nun in einen noch unduldsameren Formalismus hineingleitet. Doch kommt auch in die Heiligenbildmalerei auf Umwegen ein weltlicher Zug, indem die Besteller von Ikonen die Arbeiten von weltlichen Künstlern ausführen lassen und den Kirchen zum Geschenk machen.

Die Modernisierung der russischen Malerei macht weitere Fortschritte durch die Beeinflussung ausländischer Maler, die in zarische Dienste treten und eine Reihe russischer, in ihrem Sinne schaffender Künstler ausbilden. Die Moskauer

zarische Schule nimmt zur Ergänzung die Prinzipien der „fränkischen“ Malerei an, namentlich ihre äußere Form und die Technik. Die Versuche einer Reformierung der Ikonographie werden abermals und mit größerem Eifer betrieben. Die Kirche hält hartnäckig an ihrem konservativen Standpunkt fest. Von der Praxis der Malerei ausgehend, findet der Streit in langatmigen theoretischen Auslegungen und Gegenauslegungen seine Fortsetzung. Der streitbare „Isugraph“ JossipWladimirow richtete eine heftige Anklage gegen die klerikalen „Verstümmler der Wahrheit“, denen er Heuchelei, Unwissenheit und Urteilsunfähigkeit vorwirft. Er verteidigt die realistische Malerei und das Westlertum im Namen der Schaffensfreiheit und der Ideale der christlichen Kunst, die lehrend und läuternd auf die Menge wirken soll. Die Sendschrift Jossips überrascht durch die fortschrittlichen Ansichten, die zugleich mit tiefer Religiosität und einer vorbildlichen Auffassung des christlichen Gedankens gepaart sind. Der europäische Naturalismus findet auch sonst zahlreiche Befürworter, die in dem Bestreben, das Niveau der russischen religiösen Malerei zu heben, die Orthodoxie selbst mitreformieren möchten. Der starke ethisch-religiöse Aufschwung der russischen Malkunst in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrhunderts hat in dem Wiederaufleben der europäischen religiösen Kunst des XIV. Jahrhunderts sein Analogon. Hier wie dort ist eine nachhaltige Befruchtung der Gesamtkultur mit christlichem Geiste das Endresultat. Der neue Geist sucht vor allem den Sinn der alten Darstellung in seiner symbolischen Bedeutung zu erfassen und in einer verklärteren Form wiederzugeben. So mißfiel z. B. dem von tiefer Frömmigkeit erfüllten Maler die liegende Stellung der Heiligen Maria auf den byzantinischen Bildern von der Geburt Christi, weil darin der Hinweis auf menschliche Schwächen der Gottesgebärerin enthalten war, und er malte fortan die Gottesmutter in sitzender Lage. Aus gleichen Betrachtungen wurde der Stall von Bethlehem zu einer Höhle umgewandelt, die drei anbetenden Könige mit russischem Prunk umgeben und die Göttlichkeit des Jesuskindes schon äußerlich — durch eine segnende, predigende, oder richtende Gebärde — unterstrichen. Die Sujets der russischen Ikonographie sind den religiösen Bedürfnissen des Volkes angepaßt und seiner hauptsächlichsten Lektüre entnommen. Auf diese Art wurde nach und nach der ganze ikonographische Stoff durchgearbeitet und an Stelle der überkommenen byzantinischen Starrheit Natürlichkeit und sinnliche Gefälligkeit, aber auch der Ausdruck keuscher Gottergebenheit gesetzt. Das Ergebnis dieser Periode war in dem „kritischen Original“ niedergelegt, aus dem die russischen Heiligenbildmaler Anregung, Stoffe und Vorlagen holen konnten. Auf dem Boden der verlassenen Kunst wuchs die neue Tradition auf. Die gelungensten Arbeiten der Moderne wurden gesammelt, nachkopiert und zusammen mit den besten Werken altchristlicher Kunst zu einem Nachschlagebuch, dem „Sijschen Original“, vereinigt.

In jener Zeit des ausklingenden XVII. Jahrhunderts, die in Rußland durch den Kampf der Orthodoxie mit dem Schisma und das allgemeine Interesse für religiöse Fragen charakterisiert ist, schien die russische Kirchenkunst ihre reinste Prägung zu erlangen und sich der klassischen Form zu nähern. Die Bewegung, die in der Moskauer Schule ihren Anfang genommen hatte, trug den Stempel gleicher religiöser Begeisterung, wie sie für das Aufblühen der europäischen Kunst des XIV. Jahrhunderts kennzeichnend ist. Aber auch in dieser Periode erwies

sich der russische religiöse Formalismus der völligen Ausreifung der neuen Tendenzen hinderlich. Das russische orthodoxe Empfinden hatte frühzeitig seine Freiheit und Selbständigkeit aufgegeben und sich den Einschränkungen der Kirche ausgeliefert. Die Entwicklung, die so verheißungsvoll begonnen hatte, geriet schon anfangs des XVIII. Jahrhunderts ins Stocken. Die siegreiche altgläubige Geistlichkeit nimmt den Kampf gegen die ikonographischen Eigenheiten der Volksschöpfung im Namen desselben byzantinischen Formalismus mit neuer Zuversicht auf. Es wird der Bruch mit der nationalen Vergangenheit endgültig vollzogen und die selbständige religiöse Schöpfung ausgeschaltet. Die russische Kirchenkunst wird in ein enges Bett gezwängt, darin sie mühsam, von Staat und Nation gleicherweise im Stich gelassen, fortsickert. In diese Epoche innerer Schwäche, hervorgerufen durch die Angriffe der offiziellen Kirche, das Abflauen der religiösen Begeisterung der Künstler und die steigende Gleichgültigkeit der Masse, fällt der mächtige Einfluß des Europäertums. Dieser Einfluß war politisch und kulturell durch den Europäisierungsprozeß eingeleitet, der wie ein Rausch die russischen Herrscher seit Peter I. ergriffen hatte. In wenigen Jahrzehnten sollte Rußland sich die Ergebnisse hundertjähriger europäischer Entwicklungsperioden zu eigen machen und unmittelbar an die letzte Kulturstufe anschließen. Die nationale russische Kultur wurde vorzeitig und jäh in ihrer organischen Entwicklung unterbrochen, sie entsagte der Quelle jeglicher Schöpfung, dem Volkstum, und verlor den Zusammenhang mit dem tatsächlichen russischen Leben. Die russische Kunst gab ihre Eigenzügigkeit auf und unterstellte sich sklavisch der wesensfremden westeuropäischen Art.

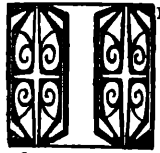
Das Resultat war ein Zwitterding, das seither auf Rußland lastet und in seinen Folgen noch heute nicht überwunden ist. Die Übernahme der westlichen Technik war die erste und zugleich einzige Leistung der russischen Kulturreformation. Der Geist des Europäismus enthüllte sich Rußland nicht, es fehlten die jahrhundertelangen Voraussetzungen, aus denen er emporgewachsen war. So blieb zwischen Form und Inhalt ein Zwiespalt, der in die Schöpfungen des russischen Geistes innere Unaufrichtigkeit und Unausgeglichenheit brachte und schließlich zum Negativismus führte. Die mechanische Nachahmung europäischer Motive bereicherte die russische Kunst keineswegs. Selbst die geschickteste Nachbildung äußerer Formen trug das Mal geistiger Unfruchtbarkeit an sich; und wo die russische Schöpfung zu nationalen Prinzipien zurückkehrte, trafen ihre Produkte in Europa auf den Vorwurf der Primitivität und Barbarei. Für die russische Malerei ist insbesondere ebenso wie für die gleichzeitige Architektur das Angewiesensein auf die reichen Besteller verderblich, die wahllos die Geschmacklosigkeiten Europas kopieren, ohne sich um das tiefere Verständnis europäischer Eigenart zu bemühen. Es kommt z. B. im XVIII. Jahrhundert in die russische Malerei ein pseudoklassischistischer Stil herein, der sentimentale Züge trägt und gewissermaßen ein Äquivalent zu der gleichzeitigen Sentimentalität der russischen Literatur bildet. In der Kirchenmalerei ensteht ein „höherer“ und ein „niederer“ Stil. Der „höhere“ fällt durch seine „Stilisierung der Natur“, durch gekünstelte Darstellung und Unwahrheit auf. Der „niedere“ ist der realistischere, er sucht sich von den konventionellen Regeln frei zu machen und Züge der realen Alltäglichkeit in das Heiligenbild zu bringen. Erst mit dem Anfang des XIX. Jahr-

hunderts überwindet die Natürlichkeit der Auffassung und Darstellung die Konventionalität des akademischen Klassizismus. Die Nationalisierung des russischen Lebens findet ihren Widerhall in der Kunst und veranlaßt auch die geistigen Kreise zu einer teilweisen Aufgabe des unversöhnlichen orthodox-konservativen Standpunktes. Doch erwies sich die jahrhundertelange Bedrückung der Kirche als eine allzu lastende Bürde, deren Joch nicht mehr abzuschütteln war. Der Realismus der russischen Dichtung ist unvermittelt zum Losungswort auch der Kirchenmalerei geworden. Es fehlten die Übergänge und die Tradition, die ein organisches Fortschreiten vermittelt hätte. Was sich aus dem Schoß der neuen Zeit entwickelte, war ein Kompromiß zwischen dem altbyzantinischen Formalismus und der modernen russischen Realistik. Insofern ist es ein Abbild der russischen Religiosität, die ebenfalls beide Begriffe vereinigt.

DIE PHILOSOPHISCHE VERTIEFUNG UNSERER VOLKSBILDUNG

Beiträge zu ihrem Problem.

> „Alles Höhere muß eingreifen wollen auf seine Weise in die unmittelbare Gegenwart. Und wer wahrhaftig in jenem lebt, lebt zugleich auch in der letzteren, lebt er nicht auch in dieser, so wäre dies der Beweis, daß er auch in jenem nicht lebte, sondern in ihm nur träumte.“
>
> Fichte.



Im geistigen Leben des deutschen Volkes wird uns der Frieden weit höhere Pflichten bringen als der Krieg. Eine der wichtigsten Aufgaben ist der Ersatz des geistigen Kapitals, das wir durch den Schlachtentod ungezählter Jünglinge und Männer verloren haben; mit doppelter Mühe und Liebe muß die zu Hause gebliebene Jugend und das Volk überhaupt in seiner geistigen Bildung bereichert und vertieft werden. Viele derer, die zu uns zurückkehren, sind durch den draußen bedeutend erweiterten Gesichtskreis aufnahmefähiger geworden. Da können wir nur von ganzem Herzen dem zustimmen, was in einem Feldpostbrief[1] kürzlich zu lesen stand: „Vorrecht und Pflicht für den Gebildeten ist es, den deutschen Idealismus durch diese Zeit der Bitternisse hindurchzutragen“. Wie bei den Problemen der Fortbildung innerhalb eines bestimmten Berufs oder bei rassenpolitischen Erwägungen spielt auch bei der Frage einer philosophischen Vertiefung der Volksbildung der „seelische Hintergrund“ eine größere Rolle, als man zunächst vielleicht geneigt sein mag anzunehmen. Vor einer systematischen Betrachtung dieser Frage gilt es zuerst ihre Notwendigkeit zu prüfen, näherhin die beiden Komplexe, die für die Vorbereitung und den Aufbau einer solchen Bildung in Frage kommen: Schule und Leben. Es wird zur Klärung beitragen, bei dem schulischen Bildungsgang wieder den Weg zu verfolgen, den das Objekt einer solchen Erziehung, das Volk im weitesten Sinn, durchmacht, bevor

[1] Dem ersten und letzten, den Garfey, der Berliner Vertreter des Hamburger Fremdenblatts, geschrieben hat; die Münchener Neuesten Nachrichten brachten diesen herrlichen Brief: Nr. 269, 1916.

eine philosophische Vertiefung erst eigentlich einsetzen kann; gleichzeitig muß aber auch der Weg des Erziehungssubjektes, des Volks-Erziehers, ins Auge gefaßt werden, damit die Beziehung vom Subjekt der Erziehung zu ihrem Objekt schon hier in statu nascendi heraustreten kann.

I.

Die Notwendigkeit einer philosophischen Vertiefung begründet in den Schwierigkeiten der kulturellen Lage.

1. Schule.

Der indirekte, aber grundlegende Weg zu einer vertieften Kulturpolitik führt über die Schule. Wir können nicht in den gern erhobenen Ruf über ein großes „Schulelend" mit einstimmen, unsere deutsche Volksschule steht unbedingt auf einer achtunggebietenden Höhe; unsere sogenannten höheren Schulen entwickeln sich unter dem Einfluß der Magna Charta von 1901 in Freiheit; die Lektüre eines für alle zukünftige Schulpolitik auf diesem Gebiet grundlegenden Buches wie Norrenberg, „Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkrieg" bestärkt den Eindruck, daß unser Schulwesen in guten Händen liegt. Unsere Universitäten endlich sind noch immer ein Stolz Deutschlands. Dies hervorheben heißt noch nicht die Verbesserungsbedürftigkeit verkennen; aber man muß schon einmal das Gute herausstellen, da es von einem übertriebenen Reformgeschrei geradezu wegdekretiert wird. Werden ist hier wie überall Leben, es wird aber praktisch wie theoretisch von Nutzen sein, den Begriff des Werdens nicht so zu überspannen, daß er den zu Grunde liegenden des Seins aufhebt. Von diesem Standpunkte einer mittleren Linie aus sei dem Gedanken einer Möglichkeit philosophischer Vertiefung ein wenig nachgegangen.

Der echt deutsche Gedanke der Organisation droht von mancher Seite her als Vereinheitlichung um jeden Preis ausgebeutet zu werden und trägt damit den uns wesensfremden nivellierenden Amerikanismus in unser deutsches Bildungswesen, dessen Stolz es war, daß es wie eine große, reiche Persönlichkeit erschien. Damit steigt auch die Gefahr eines Nützlichkeitsfanatismus am pädagogischen Horizont auf, ein solcher Standpunkt wird bei Leuten, die mit ihrem Urteil rasch bei der Hand sind, noch durch den Krieg bestärkt, der die materiellen Kräfte aufs äußerste anspannte, und über diesem erlebten Triumph der Kraft wird leicht die Grundlage des Erfolges vergessen, das Geistige. Das an sich tatkräftige, unbeirrte Losgehen auf das praktische Ziel soll auch Evangelium der Pädagogik werden; ins Praktische übertragen heißt das dann bei den einen Begünstigung des Fachschulcharakters, bei den anderen Idee der Arbeitsschule, die „mit einem Minimum von Kenntnissen ein Maximum von praktischen Fähigkeiten" erreichen soll, bei den dritten endlich „Los vom Humanismus", gemeinsamer Unterbau: die Einheitsschule![1] Alle Zeichen deuten auf große bevorstehende Kämpfe; in ihnen

[1] Die wichtigeren Schriften hierüber — der Strom schwillt noch immer an — stellen gesondert in Für und Wider zusammen: die Mitteilungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, Köln 1916, Nr. 26; schon 1908 hat sich Windelband in „Bildungsschichten und Kultureinheit" (Präludien II^{5}, 1915, S. 272 f.) hierüber in seiner umfassenden Betrachtungsweise geäußert.

wird es für uns gelten, gegen die mechanische Bindung das Recht der Persönlichkeit geltend zu machen. Dies ist nun gerade für eine Vertiefung der Sozialpädagogik von grundlegender Wichtigkeit, und zwar nach zwei Seiten: nach der Seite der Empfangenden, und nach der der Gebenden, der Führer. Kürzlich hat Max Fischer im „Neuen Deutschland“ die Gefahren des Sieges der obenbezeichneten Parteien in feinen Ausführungen dargelegt; man könnte sie vielleicht als Entgötterung der kindlichen Welt bezeichnen.“ Solche schon zu Unzeiten aus dem Kinderparadiese vertriebene Jugend wird nicht unter blühenden Kirschbäumen wandeln und versonnen stillen Märchen lauschen. Allzu früh werden sie hinausgestoßen in die Nüchternheit des „täglichen Lebens“. Denn frevelndes Vernichten köstlichster Lebenswerte ist es, voreilig jene seligen, lebenskrafterzeugenden Tage zu zerstören, in denen jedes Erwachen ein Gedanke an lockende Spiele ist, jedes Schlafengehen zögernder Abschied von Postwagen und Baukasten, Bilder- und Märchenbuch“. Nach ihnen aber sollte — in gleichem Bildungsgang — jedes Kind stündlich an sein praktisches Ziel erinnert, täglich auf die Härten des Lebens geradezu hingewiesen werden! Erziehen wir dann nicht schon auf den untersten Stufen ein Geschlecht, das im rein Praktischen aufgehen wird, das seine Welt dann gleichfalls entgöttert und die große Masse derer vermehrt, die, nicht dazu erzogen, nicht imstande sind, sich eine geistige Welt aufzubauen, weil sie in der sinnlichen befangen bleiben? Wird es dann nicht wieder sein wie in der von allen Höhergerichteten so gefürchteten Zeit der Gründerjahre? Wie altmodisch klingen diese Fragen, und wie leicht sind sie von den Gegnern zu widerlegen — auf dem Papier! Aber gestellt müssen sie werden als warnendes Menetekel!

Liegt hier bei den später wesentlich als Empfänger in Betracht kommenden Volksschichten immer noch die Möglichkeit nahe, daß sie aus Reaktion gegen die bloßen, immer betonten und geübten Forderungen des Tages sich den geistigen Schätzen ihres Volkes zu nähern versuchen, so ist die Gefahr eines Aufgehens im Pragmatismus schon größer bei denen, die zu weiterer Bildung auf dem bezeichneten Weg aufsteigend, dereinst die Führer ihrer Volksgenossen werden sollen; einmal deshalb, weil die modern utilitarischen Bestrebungen hier auf eine längere und Eindrücken mehr offen liegende Lebenszeit sich erstrecken und viel systematischer durchgebildet werden, sodann weil diese künftigen Führer des Volks durch ihr Beispiel einen großen Wirkungskreis haben können. Es ist fast schmerzlich zu sehen, wie Stimmen aus dem Felde und in der Heimat eine solch rein realistische Erziehung befürworten, die all das von sich weisen soll, was nicht unmittelbar dem praktischen Leben dient. Idealismus kann ebenso gut auf den realistischen und humanistischen Schulen begründet werden; eines ist sicher, daß die Schule Anteil daran hat, ob dieses edelste Saatgut im Menschen aufgeht, wenn sie auch nicht der unmittelbare Anstoß dazu gewesen ist, sondern nur den Boden bereitet hat. Ob realistische, ob humanistische Bildung — sie hat die Pflicht als höhere Schule, den jungen Menschen zur Arbeit zu erziehen, doch dahinter erhebt sich ein noch schöneres Ziel, das aber den Charakter eines Ideals trägt: Erziehung zur Freude an der Arbeit. Dieses Ziel ließ eine Strömung außer acht, die trotz aller Ableugnung geherrscht hat, der Intellektualismus, der das Wissen als Höchstes ausrief. Auf den höheren Schulen hat er erklärlicherweise länger geherrscht als in den Volksschulen. An seine Stelle trat sein Gegenpol, der Pragmatismus, dessen einziges Verdienst uns seine

Ablehnung eben jenes Intellektualismus zu sein scheint. Auf einen deutschen, man könnte sagen urdeutschen, Gedanken Fichtes ist dieses amerikanische Reis gepfropft, auf den Gedanken der Tat[1]. Mit Recht hat man auf den *circulus vitiosus* hingewiesen, in dem sich der Gedankengang dieser Denkmode bewegt: der Pragmatist geht vom Leben in biologischem Sinne aus und stellt sich vor die Erfahrung. Seine Ziele sind im wesentlichen praktischer Natur, eine Art Ertüchtigung zum Leben, für das ihm Erkenntnis nur Mittel ist. Diese Bewegung hat nun durch den Krieg sehr gewonnen. In der Tat könnte man (mit Max Fischer) die Neuordnung des Geschichtsunterrichts[2] an den höheren Knaben- und Mädchenschulen als ein Symptom dieser Geistesrichtung auffassen, wenn sie nicht ausgesprochenermaßen ein Versuch wäre, über dessen Verwirklichung erst in einem Jahr entschieden werden soll. Danach sollte auf die Behandlung der neuesten Zeit, den Weltkrieg (heute schon!) eingeschlossen, der größte Nachdruck gelegt werden; so wird es fast unmöglich gemacht, in OII ein abgerundetes Bild der antiken Kultur zu geben, in unteren Klassen bleibt kaum mehr Zeit, jungen Herzen die Götter- und Heldengestalten der deutschen und griechischen Mythologie nahezubringen und so u. a. ein Verständnis von Schillers und Hölderlins Gedankenlyrik vorzubereiten, eine kulturelle Vertiefung auch auf anderen Gebieten wird damit immer schwieriger. Auch hier eine Entgötterung der jugendlichen Welt!

Selbst unsere Universitäten konnten sich nicht ganz freihalten von einem utilitarischen Zug, einem Wirken allzusehr in die Breite, und dem Eindringen kaufmännisch-technischer Gesichtspunkte in die stillen Stätten geistiger Arbeit. Doch ist hoffentlich die Gefahr noch recht fern, die einzelne schon wollen heraufziehen sehen, Vorbereitungsanstalten zu werden für das praktische Leben[3].

Was folgt nun hieraus für unsere Aufgabe? Wir sehen, daß nicht nur die breiten Volksschichten, sondern auch die künftigen führenden Männer in einer auf das Nützliche, Naheliegende, Technische gerichteten Erziehung gehalten zu werden drohen. Dadurch gestaltet sich die sozialpädagogische Aufgabe einer philosophischen Vertiefung nur um so dringender: Es kommt also zu der bisherigen eine Erziehung der Erzieher, und da diese in der höheren Schule einzusetzen hat, muß die Volkserziehungsarbeit in der Schule vorbereitet werden. Es hieße wohl den Bogen überspannen, wollte man — wie in Amerika — von einer solchen vorbereitenden Arbeit in der Volksschule sprechen; bei diesem jugendlichen Alter wäre auch nur eine Vorarbeit verfrüht[4]. Wohl aber ist es eine der allerwichtigsten, von Paulsen schon nachdrücklich betonten Aufgaben, sich der Fortbildungsschulpflichtigen anzunehmen. Eine vorbereitende philosophische Vertiefung ist dagegen eine unbedingte Pflicht der höheren Schule, ihr Ausbau ein geradezu heiliges Anliegen

---

[1] Vgl. Fritz Münch, Vom Sinn der Tat, „Logos" (VI. 1916), Heft 1. [2] Vielleicht die treffendsten Ausführungen hierüber brachten die „Grenzboten" (I. Vierteljahr 1916) von Bethke. [3] Es sei hier aus der großen Fülle nur an ein gutes Buch erinnert, das seinerzeit berechtigtes Aufsehen machte: von der Leyen, Deutsche Universität und deutsche Zukunft, Jena 1906. Wie aber trotz von der Leyen der deutsche Idealismus immer noch hier seine Stätte hat, zeigt Kühnemanns Schrift „An die deutsche Jugend" (Köhler, Leipzig 1914). [4] Höchstens könnte man hier gegenüber allzu schematischer Behandlung die alte Forderung der Beseelung des Religionsunterrichtes erheben.

der Universität. Über das allgemeinere Thema Philosophie und Schule sind seit den 90er Jahren besonders ungezählte Abhandlungen erschienen[1]. Aus dem Chaos scheint sich allmählich doch die Ansicht durchzuringen, daß die Aufgabe der höheren Schule in philosophischen Fragen nur darin besteht, Anregung zu geben, keine feste „Weltanschauung" zu bieten, und diese Absicht am besten nicht in einer dem Deutschen mühsam abgerungenen Stunde oder gar in einem neuen „Fach"unterricht zu erfüllen, sondern in gelegentlichen Anknüpfungen in verschiedenen Fächern (Physik, Mathematik, Deutsch, Griechisch u. s. f.) an geeigneten Punkten[2]. Das Unsystematische wird aufgewogen durch das Anregende, das auf dieser Stufe das pädagogisch Wichtigere ist. Glücklicherweise ist es nicht ein bestimmtes Lehrpensum, das auch dem unphilosophischen Kopf eingetrichtert werden muß, sondern es heißt hier die Gesamtheit hinweisen auf diese Quelle höchster Bildung, die aber, die sich schon in eignem Suchen von der naturwissenschaftlichen oder philosophischen Seite her den Problemen genähert haben, weiterführen, Richtlinien geben. Es ist keine Frage, daß bei einer geeigneten Lehrpersönlichkeit Aussprache zu zweien oder im kleinsten Kreis der idealste Weg ist. Wir können uns den allgemeinen Fragen nur nähern, indem wir sie zu persönlichen machen. Viele finden sonst auf der Universität, vielleicht gar noch abgeschreckt durch eine zu hohe „Einführung", nicht den Weg zu diesen tiefsten und klarsten Quellen. Gerade da wären systematisch Semester für Semester wirklich einführende Vorlesungen, die nicht in Ansätzen, Polemik, Quellen und Literaturangaben stecken bleiben, am besten mit Übungen, notwendig. Es ist hier nicht der Ort, dieses lockende Kapitel, dessen Diskussion gleichfalls nicht zur Ruhe kam, weiter zu verfolgen; daß die Philosophie das eigentliche Herzstück auf derUniversität war und ist, braucht wohl nicht hervorgehoben zu werden; daß sie nicht in einem Großbetrieb der Lehrenden aufgehen, aber auch nicht in Mechanisierung und nur kritisch-methodischer Behandlung einiger Punkte stecken bleiben darf, ist der Wunsch aller, die einmal auf der Universität wirklich ihren Herzschlag gefühlt haben. „*Philosophiae servias oportet, ut tibi contingat vera libertas*" (*Epikur fr. 199 Us.*) Es widerspräche aber dem Wesen der Philosophie selbst, wenn der junge Student etwa in blinder Liebe zu ihr die Augen verschlösse gegen die angrenzenden und schwierig abzugrenzenden Gebiete, etwa der Naturwissenschaft und Volkswirtschaft, der Kunst und Religion; eine Vertiefung, ohne Einblick dort genommen zu haben, ist heute kaum mehr möglich. Man möchte sagen, Philosophie wird immer nötiger, je mehr die ursprünglich großen Gebiete in zahllose Spezialgebiete sich auflösen, und die Forscher in immer kleineren Stücken eines einst großen Reiches sich festlegen, je mehr auf der anderen Seite die Fernerstehenden durch Popularisierung der Wissenschaft zu dem Glauben verführt werden, das Gebiet nun auch zu kennen. Hier tritt die Philosophie mit ihrer tiefbohrenden Einzelarbeit auf der einen, mit ihrer Zusammenfassung auf der anderen Seite als die segensreiche Vermittlerin ein.

Wir haben lange verweilt bei der notwendigen Vorbereitung einer philosophischen Volksbildung, besonders bei der Erziehung der Erzieher. Dieses Kapitel ist noch

[1] Literatur und Hinweise fortlaufend in den „Neuen Jahrbüchern für Pädagogik", dem „Humanistischen Gymnasium" u. a.; letzte Zusammenstellung: Schmidkunz, „Lehrproben und Lehrgänge", 1916, Heft 1 u. f. [2] Vgl. Verf. im „Sokrates" (Weidmann, Berlin) 1916, einem der nächsten Hefte.

verhältnismäßig neu in der Literatur. Ein geschichtliches Gesetz wirkt sich hier aus: Der Mensch des Altertums erforschte auch zuerst nicht sich, sondern die ihn umgebende Natur. Die pädagogische Literatur, die im wesentlichen nach dem Erziehungsobjekt orientiert ist, beschäftigt sich erst spät mit dem erziehenden Subjekt, seiner Bildung und noch später seiner Fortbildung; nur die Ärzte haben bisher von allen akademischen Berufen diesen letzten Zweig systematisch ausgebaut, die Lehrer sind eben dabei, für die Volkserzieher soll hier in ganz groben Zügen ein Versuch gemacht sein.

2. Leben.

Noch viel verwickelter wird die Lage, viel größer die Hemmungen, wenn wir nun das Leben selbst auf die Möglichkeit einer philosophischen Vertiefung hin betrachten. Rudolf Eucken vor allem wird nicht müde, die Zerrissenheit unserer Lage aufzuzeigen (zuletzt in seinem Buch „Zur Sammlung der Geister", 1913) und ihr die Einheit des Geisteslebens gegenüberzustellen. Pessimistischer urteilt der Neuhegelianer Hammacher in seinen „Hauptfragen der modernen Kultur" (1914). Wie v. Grotthuss politisch, so erkennt H. auf geistigem Gebiet eine Zeit der Dämmerung, er glaubt einen Kampf zwischen Individuum und Masse auf Leben und Tod kommen zu sehen, entweder eine neue Aufklärung oder eine „Krankenwärterhumanität". Die Schwierigkeiten, die schon vor dem Kriege unserm Problem entgegenstanden, mit einem Wort zu bezeichnen, ist ganz unmöglich, wenn man von einem bloßen Schlagwort absehen will. Ob und wieviel der Krieg an der geistigen Lage dauernd geändert hat, ist vielleicht noch schwieriger zu beurteilen; das eine hoffen wir, daß er die Mehrzahl unseres Volkes aufgerüttelt hat aus einem bloßen Vegetieren als Bürger und Mensch. So sehr wir uns dessen freuen müssen, weil der von Not und Leid durchpflügte geistige Boden jetzt für geistige Werte aufnahmefähiger wurde als vielleicht je vorher, so dürfen wir doch nicht die großen Bewegungen unterschätzen, die — eben als geschichtliche Gegebenheiten nicht mit einem Schlag verschwindend — immer noch als Hemmungen der Volksbildungsarbeit sich bemerkbar machen. Wenn wir unter diesem Gesichtspunkt die kulturelle Lage betrachten, ergibt sich für die seelischen Hemmungen des Hintergrundes der Volksbildung etwa folgendes Bild.

Gerade in den aufsteigenden Schichten des Volkes hat man Bildung mit Kenntnissen gleichgesetzt, wobei das alte Trugbild der allgemeinen Bildung Pate stand, die als Polyhistorismus verstanden wurde. In einer anderen Form hat sich der Intellektualismus selbst in die Kreise, die Führer des Volks sein sollten, eingeschlichen: unter dem Mäntelchen eines schwer gelehrten Spezialistentums, freilich einer Zeiterscheinung, an der wir bei der Breite des modernen Wissens bis zu einem gewissen Grade alle kranken müssen. Hier aber tritt in seiner Gelahrtheit das Spezialistentum[1] bewußt als Gleichgültigkeit auf gegen die Allgemeinheit und ihre Interessen, der analytische Geist verachtet den synthetischen. Es ist ein Glück, daß dieser einseitige Intellektualismus in der höheren Schule, wie wir schon sahen, zum Teil schon durch ihre Verfassung nicht lange am Ruder bleiben konnte. Die Pädagogik als Wissenschaft aber kann sich bis heute davon nicht frei machen;

[1] Goldene Worte über diese besonders den Universitäten drohende Gefahr fand von der Leyen, a. a. O. S. 23, S. 44—46.

die Erbin Herbarts geht gerade in einigen ihrer Hauptvertreter auf in Systematisierung und Methodisierung; aber ein Christian Wolff in der Pädagogik befreit uns nicht — wir warten auf einen pädagogischen Kant. Vorläufig fehlen uns so erfrischende Geister wie Oskar Jäger, so weitschauende wie Paulsen, so feinsinnige wie Wilhelm Münch. — Das Leben konnte eine solche intellektualistische Abkehr von sich selbst am wenigsten ertragen: Aus der Welt, der das Leben die Göttin, die Wissenschaft ihre Dienerin ist, kam uns der Pragmatismus und versuchte unsere Kultur zu amerikanisieren. „Der Pragmatismus hat recht gegen den starren Rationalismus; aber wenn er immer nur Theorien lockert, hebt er schließlich die Theorie auf; wenn er immer nur je nach dem praktischen Bedürfnis wechselnder Weg zu allen Lehren, immer nur „Korridor" sein will — in einem Korridor kann man nicht wohnen, und so muß der Pragmatismus sich selbst überwinden[1]". Er tritt nicht, wie Fritz Münch treffend ausführt, das Erbe Fichtes an, er ist auch Rudolf Eucken im tiefsten Wesen Feind. Es ist nicht damit getan, das Leben im biologischen Sinn auf den Schild zu erheben; das ist nur der positive Ausdruck für eine wesentlich negative Erscheinung: Die Bedeutung der Wissenschaft für das persönliche Leben ist gesunken. Diese tiefberechtigte Klage Harnacks und Paulsens hat die „badische Schule" nur anders formuliert, wenn Rickert[2] ausführt, daß der sozialethische Mensch ein Gegner bloßer Vitalität sein müsse, gerade wegen der Lebensnähe seines Wollens; daß nicht die Kultur im Dienst des Lebens stehe, sondern das Leben im Dienst der Kultur. In Verkennung dieser Forderung zeigt die utilitarisch gerichtete Zeit einen tiefgehenden Mangel an Verständnis für das Wesen der Wissenschaft durch die Entwertung der Tradition. Der Bannerträger dieser Bewegung, Nietzsche, aber ging gerade selbst von einer Tradition aus, die ihn aufs tiefste beeinflußt hat, der Antike; seine (1910-13 herausgegebenen) *Philologica* legen den bündigen Beweis dafür ab.

Diese demokratische Verachtung der Tradition, der Glaube, „voraussetzungslos", als freier Mensch, schaffen zu können, führte dann auch zu der scharfen Absage, die unsere Zeit dem humanistischen Bildungsideal zuteil werden ließ. Hier stoßen wir auf den tieferen Zusammenhang: den Zusammenstoß zweier Weltanschauungen, der „alten" mit der „neuen", der historischen Denkweise mit der naturwissenschaftlichen. Man war geblendet von ihren Erfolgen, ihrer Sicherheit, ihrem Glanz; man vergaß völlig ihre historische Bedingtheit, vergaß, daß unsere Naturwissenschaft kein Kind von heute ist, sondern das Ergebnis einer Geschichte von über zwei Jahrtausenden; wie ein Rausch ging es durch die entgötterte und entgötternde Welt. Was die Naturwissenschaft in ihren besten Vertretern gar nie gewollt hatte, das wurde ihr förmlich aufgedrungen: Sie mußte Weltanschauung werden. Wissenschaft wurde mit Philosophie, Kultur mit Zivilisation[3] verwechselt. Man lächelte über die „Krankenwärterhumanität" vor den Errungenschaften der „neuen" Wissenschaft, die umso lauter gepriesen wurden, je sinnenfälliger sie waren, vor den Wundern der Technik, des Kindes der Naturwissenschaft. Ja, man

[1] Karl Joël, „Gefahren modernen Denkens", Logos I. (1910), S. 259. [2] „Lebenswerte und Kulturwerte", Logos II. (1911), S. 151 ff. [3] Chamberlain hat wohl zuerst so scharf auf die reinliche Scheidung dieser Begriffe gedrungen; neuerdings hat Oskar Ewald (Kultur und Technik, Logos III., 1912, S. 278 ff.) das Problem vertieft.

technisierte die Wissenschaft[1]. Die Sichtbarkeit ihrer Erfolge verführte zu der Meinung, man könne auch die inneren Probleme naturwissenschaftlich lösen, besonders für die Halbgebildeten bot sich hier eine scheinbar bequeme Straße zu den höchsten Fragen, und selbst Forscher oder ganze Vereinigungen boten sich als Führer an. Auch dieser falsche Weg hatte sein Gutes: In der Unterschätzung der Schwierigkeiten auf dem Weg zu einem lockenden Ziel dürfen wir wenigstens eine Ursache der Bildungsfreudigkeit der Unterschicht des Volkes erkennen, die aber freilich sich eben auf Güter richtete, die einen gewissen inneren und äußeren Nutzen versprachen. „Die leuchtend aufsteigende äußere Kultur des Jahrhunderts wirft eben doch auch ihren Schatten, und dieser Schatten fällt in das innere Leben der Menschen.“ (W. Münch, Anmerkungen zum Text des Lebens 1904[3], S. 40.) Man hatte eben bei der „Zunahme der Öffentlichkeit des Daseins“ die alte Wahrheit ganz in den Wind geschlagen, daß Wissenschaft, vor allem Philosophie, Stille und Ruhe zum Wachsen und Reifen braucht. Man vergaß auch den alten Kantischen Gedanken, den Otto Liebmann einmal in seiner Analysis der Wirklichkeit so fein formuliert: „Wir sehen, wie ein Glühwurm bei Nacht, unsere Umgebung nur in unserem eigenen Lichte.“ Und von der Gegenwart geblendet ließ man die Schätze der Vergangenheit im Dunkel liegen, übersah, daß dort aus tausend kostbaren Zeugnissen die Seele des Volkes zu uns spricht. Mit dieser Müdigkeit gegenüber dem besten Volksgut verband sich wie notwendig ein sprunghaftes Interesse für Aktualität. Nicht bloß natürlich die Zeitungen, auch die Zeitschriftenentwicklung paßte sich dem Bedürfnis der Leser an: Überall entstand neben größeren Aufsätzen eine meist in eine besondere Abteilung zusammengefaßte Reihe von Artikeln, Auszügen, Zeitungsstimmen usw., die meist von größeren Gebieten den Rahm abschöpfen sollten und allmählich in vielen Fällen das uneinheitliche Kernstück jedes Blattes bildeten. In der eigentlichen Literatur wurden der kurze Essay und der Aphorismus der Liebling der Allgemeinheit. In den Fliegenden Blättern muß einmal die feine Bemerkung gestanden haben, daß ein Aphorismus früher einer der Späne war, die von einer großen Arbeit abfielen, jetzt aber das mit vieler Mühe allein dem harten Holz abgerungene Spänchen[2]. So wurde eine „Zerlesenheit“ großgezüchtet, der jede Tiefe abging. Auch hier fand man den Weg nicht zurück zu den Quellen der Bildung, des Volkstums.

II.

Das Ziel.

Aus einem Versuch, die Schwierigkeiten unserer geistigen Gesamtlage — in Schule und Leben — herauszuheben, wie wir es hier unternommen haben, ergibt sich mit überzeugender Wucht die Notwendigkeit einer geistigen Vertiefung. Fassen wir nun gleich fest das Ziel ins Auge!

[1] Ziegler, „Die geistigen und sozialen Strömungen im 19. Jahrhundert“ hat dies trefflich hervorgehoben. [2] Bis in die eigentliche Philosophie hinein dringt dieses Verfahren, zuletzt in den abstrusen und in Neubildungen schwelgenden Aphorismen von Schmid-Noerr in der neuesten Schöpfung derer, die sich um Rudolf Steiner scharen, der theosophischen Vierteljahresschrift Das Reich (München 1916, Heft 1); wer sich noch nicht zur Sublimiertheit dieser Sekte erhoben hat, bekommt nach der Lektüre einen unbezwinglichen Hunger auf ein gutes Stück Schwarzbrot. Ihre Ideen stehen zur philosophischen Vertiefung in diametralem Gegensatz.

Es gilt den organischen unbewußten Zusammenhang unserer Werte zu einem bewußten zu gestalten. Diesen Sinn für das Allgemeine heißt es wecken und vertiefen, einmal gegenüber geistiger Indifferenz, besonders aber in Hinblick auf die Folgen einer bloßen Fachausbildung, den täglich und stündlich über uns liegenden beruflichen Druck und die Enge des Lebens in biologischem Sinn. Wir haben verlernt, zu den Quellen zurückzugehen, berauscht von dem Anblick weiter, stolzer Ströme. Und es gibt doch, mit Ed. Zeller[1] zu reden, keinen Zweig menschlichen Wissens, dessen Wurzeln nicht in das Gebiet der Philosophie hinabreichten. Hierin liegt die Bedeutung der Philosophie für die Kultur überhaupt, auch unsere jetzige. die nur eine Etappe in der Entwicklung der Werte bedeutet, es liegt aber darin auch an sich schon die Notwendigkeit eines Sichversenkens in ihre Tiefen, wenn wir uns nicht mit einem bloßen Aggregat von Leistungen der Menschen als Substrat unseres Denkens und Handelns begnügen wollen; Kultur werden sie erst durch ihren Seinzusammenhang, bewußt für uns durch die Erkenntnis der in ihnen sich auswirkenden Vernunft. Von hier aus gewinnt auch die Weiterarbeit an der Kultur erst ihren Sinn und ihre ethische Bedeutung, es enthüllt sich ihre notwendige Grundbestimmung, der Glaube an die Vernunft, der Optimismus des Aktivismus. Damit ist nun die notwendige Vorstufe zu diesem Ziel *implicite* gegeben: die Überwindung des egozentrischen Standpunktes. Wer in seiner Klause sitzt und sich für den Mittelpunkt des Alls ansieht, für den Planeten, um den die Sterne kreisen, der kann nicht nur die Wunder des Kosmos nimmermehr begreifen, er ist auch tot für jede Wissenschaft überhaupt. Diesen Standpunkt hinter sich lassen, heißt reif sein zu wissenschaftlicher Arbeit. Aber diese Überwindung bedeutet nur die Vorstufe, von der aus der Schritt zur Philosophie selbst gewagt werden muß. Die Wissenschaft der Natur z. B. führt allein noch nicht zu philosophischen, allgemein menschlichen Werten[2], das hat uns der Fall Häckel gelehrt, aber auch reine Spekulation, „apriorische Wissenschaft", bringt es für sich nur zu gewaltsamen Konstruktionen, wie die Geschichte der Philosophie von Fichte bis zu den Hegelianern[3] gezeigt hat. Unsere Kultur muß sich durchdringen mit philosophischem Geist, endlos ist die Zahl der Lösungsversuche; an großen Persönlichkeiten sehen wir diese Vereinigung erreicht, an Leibniz etwa, wieder in anderem Sinn an Goethe, wieder in anderem Sinn an Wundt in seinem letzten größeren Werk, der „Sinnlichen und Übersinnlichen Welt", vor allem aber an Kant, dessen letztes, Entwurf gebliebenes Werk noch von der Metaphysik zur Physik zurückleiten sollte. Der seit Zeller und Otto Liebmann erhobene Ruf — Zurück zu Kant — „bedeutet die Wiederanknüpfung der Verbindung zwischen Wissenschaft und Philosophie, die, zum Nachteil beider, längere Zeit hindurch abgebrochen war" (Al. Riehl).

Philosophische Vertiefung ist also weit mehr als intellektuelle Vertiefung. Wertprobleme geradezu werden die Fragen der Philosophie in der Ethik. Hier greift

---

[1] Eduard Zeller, Vorträge und Abhandlungen, Bd. II (1877), S. 465. [2] Schon Goethe hat in der Epoche seiner Vollendung wiederholt prophetisch geäußert, daß die Naturwissenschaft nicht das letzte Wort in Weltanschauungsfragen habe, z. B. Eckermanns Gespräche 16. Dezember 1828, 2. August 1830, 15. Juli 1831; zu Riemer 2. August 1807, F. v. Müller 11. April 1827. [3] Goethe stellt einmal im Beisein Hegels dessen Dialektik dem erfrischenden Naturstudium gegenüber: Eckermanns Gespräche 18. Oktober 1827.

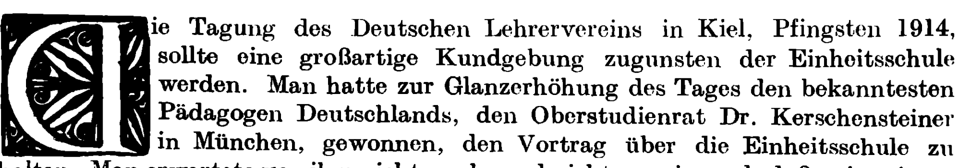
die Philosophie am tiefsten ins Leben ein. Es genügt nicht, das Wissen zu vermehren, es heißt auch den Charakter „erhöhen“. Doch kann der Intellekt Mittler sein auf diesem Wege zur Persönlichkeit, „d. i. der Freiheit und Unabhängigkeit von dem ganzen Mechanismus der Natur“ (Kant), zur Herrschaft des Willens der Vernunft. Die Überwindung des egozentrischen Standpunktes auf dem Gebiet des Verstandes, im Bereich der Natur, erhält hier ihre notwendige Ergänzung auf dem Gebiet der Vernunft, im Bereich der geistigen Welt.—

Philosophie wie Kunst sind ewige Aufgaben der Menschheit. Nicht jedem ist im Zeitlichen ein solches Sichhinüberretten ins Zeitlose, Ewige, „in die ruhige Klarheit der Wissenschaft“ zu erleben gegeben wie dem nun heimgegangenen Wilhelm Windelband in jener Meditation „Sub specie aeternitatis“[1], die man in ihrer verklärten Schönheit heute nur mit bewundernder Wehmut lesen kann; es ist das Höchste und Letzte an philosophischer Vertiefung, was daraus spricht, ein Persönliches und doch ganz Überpersönliches. Denen von uns aber, denen es ernst ist mit philosophischer Vertiefung, mag einmal eine Feierstunde gegeben sein, wo wir erleben können, was Kant mit höchster Bewunderung und Ehrfurcht erfüllte: der gestirnte Himmel über uns und das moralische Gesetz in uns, „die Grenzenlosigkeit der Sinnenwelt außer uns, und die Unendlichkeit des geistigen Wesens in uns“.

(Schluß folgt)

WAS DIE FREUNDE DER EINHEITSSCHULE VERGESSEN*

Von G. Friedrichs



Die Tagung des Deutschen Lehrervereins in Kiel, Pfingsten 1914, sollte eine großartige Kundgebung zugunsten der Einheitsschule werden. Man hatte zur Glanzerhöhung des Tages den bekanntesten Pädagogen Deutschlands, den Oberstudienrat Dr. Kerschensteiner in München, gewonnen, den Vortrag über die Einheitsschule zu halten. Man erwartete von ihm nichts mehr und nichts weniger, als daß er in seinem Vortrage einen Plan entwickle, der siegreich der Einheitsschule den Weg bahne. Daß man aber etwas Unmögliches erwartet hatte, sah man erst ein, als der Kerschensteinersche Plan der Einheitsschule niemanden gefiel und daher in der Versenkung verschwand. Da sich damals auch kein anderer Pädagoge fand, der einen annehmbaren Plan entwickelte, so stand man vor dem reinen Nichts; und in dies Nichts warf man die leere Resolution, daß man an der Einheitsschule festhalte. Nun hatte man freilich in den einzelnen Vereinen über die Einheitsschule beraten, aber ohne

---

[1] Präludien II. (1915), S. 333 ff.

* Anmerkung der Schriftleitung. Der hier abgedruckte Aufsatz ist uns eingereicht worden, ehe der Deutsche Lehrerverein seine Schrift über die Einheitsschule veröffentlicht hat, und daher würde wohl noch dies oder jenes eine andere Entgegnung erfahren haben. Es erschien mir jedenfalls notwendig, daß auch einmal ein Vertreter des Mittelschulwesens in aller Freiheit seine Ansicht über das Projekt der Einheitsschule in unseren Blättern darlegte. Denn, wie sich immer mehr herausstellt, ist der Ausbau der Mittelschule gegenwärtig die wichtigste Angelegenheit unserer gesamten Schulorganisation.

daß ein Plan vorgelegen hätte. Jeder Verein behandelte die Sache wie es ihm beliebte. Wie die Vorträge und Beratungen in den Vereinen waren, mag die Provinziallehrerversammlung in Osnabrück zeigen. Als der Vortrag über die Einheitsschule gehalten war, trat ein Diplom-Ingenieur auf mich zu und sagte: „Wie ist es möglich, daß sich eine so große Lehrerversammlung einen solchen Vortrag halten läßt? Das sind ja nur Behauptungen und nicht ein einziger Beweis!" Ich antwortete: „Die vorgetragenen Behauptungen sind bereits zu Glaubenssätzen geworden, und solche bedürfen bekanntlich keines Beweises mehr." Tatsächlich war die Unduldsamkeit in den Vereinen bereits so groß geworden, daß man schon vielfach jeden, der noch so sachlich gegen die Einheitsschule sprach, als einen Verräter an der Volksschule und dem Volksschullehrerstande ansah.

Wer in den letzten Jahren Volksschullehrerzeitungen gelesen hat, ohne die Statistik zu Rate zu ziehen, mußte zu der Ansicht kommen, daß unsere höheren Schulen ihr Schülermaterial nur aus den Vorschulen und der Unterstufe der Mittelschule zögen, und daß es daher für Volksschüler fast unmöglich sei, auf eine höhere Schule zu kommen. Solange daher Vorschulen und die Unterstufe der Mittelschule beständen, wäre an eine Einheitsschule nicht zu denken. Was sagt nun die Statistik? Unsere höheren Schulen beziehen 88% ihres Schülermaterials aus der Volksschule und nur 12% aus den Vorschulen und der Unterstufe der Mittelschulen. Hätten also die Freunde der Einheitsschule nicht ganz und gar die Statistik vergessen, so wären sie nie zu der völlig unzutreffenden Behauptung gekommen, daß die Vorschulen den Volksschülern den Weg zu den höheren Schulen versperrten und daher samt der Unterstufe der Mittelschulen beseitigt werden müßten.

Nicht ganz ½% aller Schüler besucht die Vorschulen und ebenso nicht ganz ½% die Unterstufe der Mittelschulen, so daß über 99% aller Schüler in Preußen in den ersten 3 oder 4 Jahren die Volksschule besuchen. In ganz Deutschland dürften fast 99½% in den ersten 3 oder 4 Jahren die Volksschule besuchen, da die süddeutschen Staaten entweder gar keine oder nur wenige Vorschulen haben. Daraus ergibt sich, daß die Vorschulen und die Unterstufe der Mittelschulen der Einheitsschule nicht im Wege stehen, und daß sie bei der Herrschaft der Einheitsschule nur ein winziges Schönheitsfehlerchen derselben sein würden. Diese nackte Tatsache ist wieder von den Freunden der Einheitsschule vergessen worden.

Die wirklichen Widerstände gegen die Einführung der Einheitsschule liegen in der Volksschule selbst, in ihren acht verschiedenen Arten; denn wir haben ein- bis achtklassige Volksschulen. Die Hälfte aller Volksschüler besucht die einklassige Volksschule. Nun verlangen die Freunde der Einheitsschule, daß die Grundstufe der Einheitsschule eine achtklassige Volksschule ist, die jedes Kind in den 3—6 ersten Jahren besuchen muß, ehe es in eine höhere Schule kommen kann. Sie müssen die achtklassige Volksschule fordern, um überall Einheit herzustellen und um nicht weniger zu leisten, als bis jetzt schon in den Volksschulen großer Städte geleistet wird. Bis jetzt haben die Freunde der Einheitsschule aber anzugeben vergessen, wie es möglich gemacht werden soll, daß alle Kinder in Stadt und Land, selbst in den einsamsten Heide- und Moordistrikten, eine achtklassige Volksschule besuchen können. Meines Erachtens gibt es dazu nur zwei Wege. Man richtet überall achtklassige Volksschulen ein und zwar soviele, daß jedes Kind von seinem elterlichen Hause aus eine solche besuchen kann, oder man baut, wo dies nicht an-

gängig erscheint, große Schulanstalten, in denen die Kinder vom schulpflichtigen Alter an Kost, Wohnung und Unterricht auf Staatskosten haben. Für die Mittelstufe und Oberstufe müßte man überhaupt solche Anstalten errichten, da die allermeisten Schüler dieser Stufen nicht aus den Orten stammten, in denen sich solche Schulen für sie befänden. Von einschneidender Bedeutung ist nun die Frage, was eine Einheitsschule dieser Art kosten würde. Obgleich die Eltern eines höheren Schülers in Preußen ein ziemlich hohes Schulgeld bezahlen, ihm die Unterrichtsmittel kaufen und ihn vollständig unterhalten, kostet er doch noch 500 Mark. Weniger würde ein Einheitsschüler auch nicht kosten, höchstwahrscheinlich aber noch bedeutend mehr. Dazu kämen noch die Kosten der Mittel- und Oberstufe der Einheitsschule und die der Universitäten. Das macht bei 11 Millionen Schülern im Deutschen Reiche mindestens 6 Milliarden jährlich. Die wirklichen Kosten würden aber wahrscheinlich noch um einige Milliarden höher sein. Solche Summen vermag das deutsche Volk für seine Schulen, selbst wenn es wollte, nicht aufzubringen. Und erst recht nicht nach dem jetzigen Weltkriege. Ist eine Einheitsschule mit einer achtklassigen Volksschule als Grundstufe der Kosten wegen nicht möglich, so müßte man eine durchführbare Grundstufe wählen. Das könnte der ganzen Sachlage nach aber nur die einklassige Volksschule sein. Eine Einheitsschule mit dieser Grundlage ließe sich schon durchführen. Während aber die Vorschule und die Unterstufe der Mittelschulen die Kinder in drei Jahren, die sieben- und achtklassige Volksschule in 4 Jahren für die höheren Schulen vorbereiten, braucht die einklassige Volksschule 5—6 Jahre dazu. Durch diese Einheitsschule würde dann jedoch die bessere Ausbildung, welche die mehrklassigen Volksschulen ungefähr der Hälfte unserer Kinder geben, verschwinden. Wegen dieser schweren Nachteile bezweifle ich, daß jemand nur um der angeblichen Einheit willen sich für eine solche Einheitsschule begeistern kann. Daß die Einheitsschule mit Notwendigkeit zur einfachen Volksschule führt, hat auch schon Herr Ries aus Frankfurt a. M. nachgewiesen.

Aber selbst in den Grundanschauungen ist man sich noch nicht einmal einig. Die Mehrheit will, daß die Lehrer entscheiden, ob ein Kind in die höhere Schule eintreten kann, aber Kerschensteiner und andere wollen dies den Eltern überlassen, und die Lehrer sollen nur gute Ratschläge geben. Selbstverständlich verlangen sie, daß alles frei ist, also kein Schulgeld erhoben wird und die Unterrichtsmittel und Unterhaltungskosten geliefert werden. Ich habe nun einer ganzen Anzahl Personen die folgende Frage vorgelegt: „Was meinen Sie, wohin werden die Eltern bei diesen Schulverhältnissen ihre Kinder schicken, wenn sie die Volksschule soweit durchgemacht haben, daß sie die Reife für eine höhere Stufe erreicht haben?“ Die Antwort lautete stets: „In die höhere Schule, nicht ein Kind wird länger mehr in der Volksschule bleiben.“ Zweifellos würden die Eltern so handeln. Das Resultat würde sein, daß die höheren Schulen unten entsetzliche Wasserköpfe wären, aber nach oben hin immer dünner würden, denn schon sehr bald würde von Klasse zu Klasse ein Abbröckeln der Schülerzahl stattfinden, teils weil die Schüler den Anforderungen nicht genügen können, oder teils weil der Geldbeutel der Eltern es nicht mehr erlaubt. Alle diese Schüler würden mit einer unvollständigen und daher unpraktischen Bildung ins Leben treten. Andererseits aber würden doch noch viel mehr die Schule durchmachen und studieren, als nachher Stellen für sie vorhanden

wären. Wir würden ein zahlreiches studiertes Proletariat bekommen. Gott möge daher in Gnaden Deutschland vor einer solchen Einheitsschule bewahren! Sie würde ein Unglück für unser Vaterland sein.

Der Deutsche Lehrerverein dagegen will, daß nur die Begabten in die höheren Stufen der Einheitsschule unterhaltungspflichtig aufgenommen werden sollen. Auf diese Weise soll dem Talente freie Bahn gemacht werden. So lautet das populärste heutige Schlagwort! Da muß man denn doch ganz erstaunt fragen: „Haben denn die Freunde der Einheitsschule ganz und gar vergessen, daß bisher die Schule noch keine Talente hat entdecken, geschweige denn ihnen freie Bahn machen können?" Ich erinnere hier nur an Bismarck, den größten Politiker Deutschlands, an Goethe und Schiller, unsere größten Klassiker, an den großen Chemiker Liebig, an den ausgezeichneten Philosophen Feuerbach, an den berühmten Literaturhistoriker Gervinus, an den kürzlich verstorbenen Psychologen Meumann, an den bekannten Maler H. Ungewitter usw. Alle diese Talente waren auf der Schule schlechte Schüler, ja manchen von ihnen wurde geradezu gesagt, sie möchten doch die Schule verlassen und Steineklopfer werden, zu etwas anderen wären sie doch nichts nütze. Einige von ihnen sind sogar von der Schule verwiesen worden, weil sie zwei Jahre in einer Klasse waren und doch noch nicht versetzt wurden. Keins von diesen Talenten wäre unter der Herrschaft der Einheitsschule für würdig befunden worden, in eine höhere Schule eintreten zu dürfen, sie wären alle verdammt worden, in der Volksschule zu bleiben. Wer behauptet, daß unsere Schulen die Aufgabe hätten, Talente zu entdecken und zu fördern, verkennt ganz und gar ihre Aufgabe. Talente zeigen sich erst in den Lebensberufen. Da diese die Schule nicht lehrt, so kann sie auch nicht feststellen, wer sich in diesen als ein Talent entpuppen wird. Wie und woran soll z. B. die Schule feststellen, wer ein talentvoller Politiker, Baumeister, Großkaufmann, Bankier, Seemann usw. wird? Jeder Anhalt fehlt ihr hierfür. Auch müßte der Lehrer in allen Lebensberufen ein talentvoller Fachmann sein, wenn er feststellen wollte, wer von seinen Schülern Talent für diesen oder jenen Beruf hätte. In der Schule bei der Erlangung der Bildung spielen gedächtnismäßige Stoffe eine große Rolle. Wer ein gutes Gedächtnis auch nur bei normaler Begabung hat, wird als Talent erscheinen. Dagegen wird ein wirkliches Talent mit schlechtem Gedächtnis als ein schlechter Schüler sich zeigen. Schüler, die Talent für alle Fächer haben, gibt es nicht. Meistens ist nur Talent für ein Fach vorhanden. Für dieses arbeitet der Schüler, aber für alle andern Fächer nur eben soviel in den meisten Fällen, daß er mitkommt. Das alles bringt es mit sich, daß wirkliche Talente auf der Schule in der Regel verkannt, dagegen Scheintalente für wirkliche Talente gehalten werden. Man kann daher mit gutem Gewissen behaupten, daß schwerlich soviele Talente durch die Einheitsschule kämen als durch unsere jetzigen höheren Schulen, denn durch diese können sie sich noch immer durcharbeiten, während sie unter der Herrschaft der Einheitsschule durch den Machtspruch des Lehrers davon zurückgehalten würden.

Die Freunde der Einheitsschule verlangen nun zunächst, daß man in den Orten, wo Vorschulen und Unterstufen von Mittelschulen sind, diese aufhöbe und alle Kinder zwänge, die ersten drei oder vier Jahre die Volksschule zu besuchen. Die Volksschule hätte davon aber nicht den geringsten Nutzen, und die Schüler der Vorschulen und der Unterstufe der Mittelschulen müßten nur ein Jahr länger die

Schulbänke drücken. Statt nach dreijährigem könnten sie erst nach vierjährigem Schulbesuch die höhere Schule beziehen. Da aber die Eltern verlangen, daß ihre Kinder, auch wenn sie die Volksschule besuchen, nach drei Jahren in die höhere Schule eintreten können, so sammelt man schon in Westfalen und Rheinland, wo bekanntlich keine Vorschulen sind, die Kinder, welche die höheren Schulen besuchen wollen, in vielen Schulen in einer Klasse und drillt sie im dritten Schuljahre für die höheren Schulen. Also sogar eine Drillvorschule in der Volksschule selbst.

Man hält uns immer die Einheitsschulen anderer Länder als Musterschulen vor. So hat Herr Kerschensteiner neulich uns wieder die Einheitsschule Nordamerikas als ein solches Musterbeispiel empfohlen. Leider hat er aber vergessen, uns einmal wahrheitsgetreu die Schulverhältnisse in Nordamerika zu schildern. Ich will das mit ein paar Worten tun. In Nordamerika gibt es noch 6 000 000 Analphabeten, viele Millionen Kinder besuchen nur im Sommer einige Wochen die Schule. Und neulich klagte ein nordamerikanischer Seminarlehrer, daß es viele Schulen gäbe, in denen nicht einmal Schreibgelegenheiten vorhanden seien; in anderen Schulen könnte nur bei gutem Wetter unterrichtet werden, weil es durch das Dach regnet; viele Lehrer wären gar nicht von Beruf Lehrer, sondern spielten nur Lehrer, weil sie in ihrem wirklichen Berufe keine Beschäftigung hätten usw. Die viel gerühmten Einheitsschulen findet man nur in den großen Städten, aber nicht zwei von ihnen stimmen in Organisation und Ziel überein. Ein nordamerikanischer Einheitsschüler ist 22—23 Jahre alt, wenn er soviel weiß, als unsere Abiturienten von 18—19 Jahren. Daß der Unterricht bis zum 14. Jahre nur in Händen von Lehrerinnen liegt, mag auch noch erwähnt sein. Wer möchte wohl solche Schulverhältnisse bei uns haben! In Nordamerika fängt das Schulwesen überhaupt erst an sich zu entwickeln, während wir schon auf eine reiche Entwicklung zurücksehen können. Auch sprechen schon viele Anzeichen dafür, daß man bei der Einheitsschule nicht bleiben wird, so bald sich erst mehr die Stände wie bei uns entwickelt haben. Und ich zweifle gar nicht, daß sich dann Nordamerika einmal gründlich unsere Schulen ansehen wird.

Die Freunde der Einheitsschule haben auch vergessen, an der Hand der Statistik einmal zu prüfen, wie es denn wohl Volksschulkindern in der Einheitsschule gehen würde. In Osnabrück gibt es keine Vorschulen, aber wohl Mittelschulen. Die Vorschulkinder besuchen daher die Unterstufe der Mittelschulen. Die Unterstufe der Mittelschulen ist somit die Einheitsschule für Mittelstand und Oberstand. Man kann hier also genau prüfen, wie sich Vorschüler und Mittelschüler zu einander verhalten. Aus der siebenten Klasse gehen die Vorschüler in die höheren Schulen. Die eine der Knabenmittelschulen hat Ostern 1916 drei siebente Klassen, aus denen aber zur Zeit des Krieges zwei gemacht sind. In jede gehen rund 60 Schüler. Die Schüler erhalten Klassenplätze nach ihren Leistungen. Die folgende Liste gibt nun aus jeder Klasse die acht besten Schüler der Reihe nach an, ferner den Stand ihrer Väter, und ob sie nach einer höheren Schule gekommen sind oder nicht.

1. Schüler.	Lehrer.	Höhere Schule.	1. Schüler.	Bankassessor.	Höh. Schule.
2. Schüler.	Arzt.	Höhere Schule.	2. Schüler.	Reisender.	Höhere Schule.
3. Schüler.	Kaufmann.	Höh. Schule.	3. Schüler.	Pastor.	Höhere Schule.
4. Schüler.	Postschaffner.	Mittelschule.	4. Schüler.	Bahnassistent.	Mittelschule
5. Schüler.	Kaufmann.	Höh. Schule.	5. Schüler.	Pastor.	Höhere Schule.

6. Schüler. Schuhmachermeister. Höhere Schule.
7. Schüler. Landrat. Höhere Schule.
8. Schüler. Gastwirt. Mittelschule.
6. Schüler. Zahnarzt. Höhere Schule.
7. Schüler. Postschaffner. Mittelschule.
8. Schüler. Fabrikdir. Höh. Schule.

In Preußen werden die höheren Schulen von rund 5% aller Schüler besucht, von denen aber höchstens 2% das Abiturientenexamen machen; die anderen verlassen vorher die Schule. Da die Einheitsschule nur solche Kinder zu den höheren Schulen zulassen will, die die Fähigkeit haben, sie auch ganz durchzumachen, so darf sie höchstens 2% aller Schüler zu ihnen schicken. Sind nun die 2% der besten Schüler auf die höheren Schulen gekommen? Auf die 120 Schüler der beiden Klassen macht das rund 3 Schüler. Es sind aber nicht nur die drei besten, es sind sogar die sechs besten aller Schüler nach den höheren Schulen gekommen. Es ist also kein Schüler in der Mittelschule geblieben, der nach seinem Zeugnisse nach Ansicht der Freunde der Einheitsschule ein Anrecht auf die höhere Schule gehabt hätte. Ähnlich wie in diesem Jahre ist noch stets das Ergebnis gewesen. Man beachte, daß von den 16 besten Schülern 12 Vorschüler und nur 4 Mittelschüler waren. Es kann daher gar keinem Zweifel unterliegen, daß das Intelligenzniveau der Klassen der Vorschulen durchschnittlich bedeutend höher ist als das der Mittelschulen. Wie würde es nun aber wohl den Volksschülern gehen, wenn sie mit Mittelschülern und Vorschülern zusammen unterrichtet würden? Sie würden zweifelsohne gegen die Mittelschüler so abfallen wie diese gegen Vorschüler. Selten, wenn überhaupt, würde es einem Volksschüler gelingen, unter der Herrschaft der Einheitsschule in eine höhere Schule zu kommen. Das läßt sich schon aus dieser kleinen und noch sehr unvollkommenen Statistik schließen. Auch das zeigt wieder, was schon oben behauptet wurde, daß die Einheitsschule den Aufstieg der Talente nicht fördern, sondern hemmen würde.

Das eben Dargelegte regt die Frage an, wie es kommt, daß nicht nur Volksschüler, sondern auch Mittelschüler in den ersten drei Schuljahren so schlecht gegen Vorschüler abschneiden. Wir haben drei Stände. Wer in dem Unterstande intelligent ist und Energie besitzt, arbeitet entweder sich schon selbst in den Mittelstand empor oder bringt wenigstens seine Kinder dahin. Halten Intelligenz und Energie an, so findet man häufig die Enkel des Arbeiters schon im Oberstande. Was im Oberstande Intelligenz und Energie verliert, sinkt durch den Mittelstand wieder in den Unterstand hinab. So verliert der Unterstand fortwährend seine Intelligenzen und empfängt dafür Unintelligenzen zurück, während der Oberstand fortwährend Intelligenzen empfängt und Unintelligenzen abstößt. Der Mittelstand steht in der Mitte. In dem Unterstande findet man auch noch alle erblich Schwerbelasteten, die das Hauptkontingent aller derer bilden, die mit dem Strafgesetze häufig in Berührung kommen. Hieraus ergibt sich die Verteilung der Intelligenzen und Unintelligenzen auf die drei Stände. Die Zahl der Unintelligenzen ist am größten im Unterstande, aber am geringsten im Oberstande. Der Mittelstand hält sich in der Mitte. Die Freunde der Einheitsschule behaupten zwar, daß in allen drei Ständen die Intelligenz dieselbe ist, aber sie haben wieder einmal vergessen, den Beweis dafür beizubringen. Diese Verteilung der Intelligenz ist keine natürliche, sondern durch die soziale Entwicklung geschaffene.

Die Freunde der Einheitsschule vergessen auch ganz, die Ergebnisse der Intelligenzprüfungen in Betracht zu ziehen. Diese haben festgestellt, daß zwischen der Intelligenzentwicklung des Kindes des ärmsten Arbeiters und des Kindes der obersten Schicht des Oberstandes ein Unterschied von 4 Jahren ist, d. h., daß das Kind des Oberstandes mit 6 Jahren schon die Intelligenzaufgaben löst, welche das Arbeiterkind erst mit 10 Jahren lösen kann. Zwischen Kindern von besseren Arbeitern und Kindern des Oberstandes vermindert sich der Unterschied aber schon auf drei Jahre. Je näher sich die Stände oder sozialen Schichten stehen, je geringer der Unterschied in der Intelligenzentwicklung.

Aber auch der Unterschied in der Vorbildung, mit welcher die Kinder der drei Stände in die Schule kommen, ist gewaltig. So spricht das Kind des oberen Standes beim Eintritt in die Schule ein seinem Anschauungskreise angemessenes richtiges Deutsch, während das Arbeiterkind meistens auch nicht einen Satz richtig deutsch sprechen kann, ja vielfach nur Plattdeutsch versteht. Ein Kind des Oberstandes, das gar nicht zur Schule ginge, würde mit 14 Jahren ein besseres Deutsch sprechen als ein Arbeiterkind nach achtjährigem Schulbesuch. Das zeigt, mit wieviel größeren Kenntnissen das Kind des Oberstandes dem Arbeiterkinde gegenüber zur Schule kommt. Durch die Erwerbung dieser Kenntnisse hat aber auch die Intelligenz eine bedeutende Entwicklung erfahren. Es ist daher ausgeschlossen, daß in den ersten Schuljahren ein Arbeiterkind mit einem Kinde des Oberstandes konkurrieren kann, selbst wenn es begabter ist als dies. Das kann nicht einmal ein Kind des Mittelstandes. Eine wirkliche Konkurrenz ist erst in späteren Jahren möglich.

Was es schon ausmacht, ob Kinder einer höheren oder niederen Arbeiterklasse angehören, beweisen die unentgeltlichen und entgeltlichen Volksschulen in Bremen und Rostock. Beide Arten von Volksschulen sind sonst in allen Stücken vollkommen gleich, sie haben dieselben Lehrpläne, dieselben Lehrmittel, dieselben Lehrer und unterscheiden sich nur dadurch, daß in der einen Art etwas Schulgeld erhoben wird und in der anderen nicht. Natürlich stammen die Kinder, die Schulgeld bezahlen, aus einer etwas höheren sozialen Arbeiterschicht als die Kinder, welche kein Schulgeld zahlen. Das bewirkt aber schon, daß 20—30% der Kinder, die Schulgeld bezahlen, mehr die ganze Schule durchmachen.

Hieraus ergibt sich aber auch mit zwingender Notwendigkeit, daß es pädagogisch unverantwortlich wäre, wenn man die Kinder aller drei Stände zusammen in der Einheitsschule unterrichten wollte; alle Kinder würden dadurch auf das schwerste benachteiligt werden. Pädagogisch muß daher gefordert werden, daß es besondere Schulen gibt, in der Kinder von gleicher Intelligenzentwicklung und von gleicher Vorbildung unterrichtet werden. Nur in solchen Schulen können die Kinder sich wohl fühlen, und nur in ihnen kann in der kürzesten Zeit das Höchste geleistet werden. Nun hatte der Staat schon nicht übel für die Volksschule und die höhere Schule gesorgt, aber die Mittelschule recht stiefmütterlich behandelt. Obgleich schon 1872 ins Leben gerufen, fristete sie doch nur bis vor kurzem ein kümmerliches Dasein. Da erkannte der Staat, daß die Mittelschule ein notwendiges und unentbehrliches Glied in unserem Schulbau sei und gab im Jahre 1910 neue Bestimmungen für die Mittelschule aus, die man als vorzüglich bezeichnen kann. Sie ermöglichen jedem normal begabten Mittelschüler sofort nach Abgang von der Schule sich den Einjährigfreiwilligenschein zu erwerben. Es kann auch keinem Zweifel unterliegen,

daß in ein paar Jahren dieser Schein mit dem erfolgreichen Besuch der Schule gegeben wird. Um diesen Schein zu erwerben, brauchen dann die Kinder des Mittelstandes nicht mehr die höheren Schulen bis einschließlich Untersekunda zu besuchen. Sie besuchen dann die Mittelschule, und die höheren Schulen werden frei von ihnen, so daß diese sich nur ihrer wirklichen Aufgabe zu widmen brauchen. ihre Schüler für das wissenschaftliche Studium vorzubereiten. Daß sie hierbei ganz anders verfahren müssen als die Volksschule und die Mittelschule mit ganz anderen Zielen, ist ohne weiteres einleuchtend. Das Ziel der Volksschule ist. die Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die man von jedem Staatsbürger mindestens fordern muß. Die Erlangung der notwendigen Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen nimmt aber so viel Zeit in Anspruch, daß in Religion und den Realien nur die allernotwendigsten Kenntnisse gewonnen werden können. Von einem wissenschaftlichen Unterrichte kann hier daher gar keine Rede sein, sondern der Unterricht kann nur darnach streben, die Unterrichtsstoffe so weit zum Verständnis zu bringen, als dies bei dem Alter der Volksschüler möglich ist. Zwischen der Volksschule und den höheren Schulen steht die Mittelschule. Ihr Unterricht ist nicht wissenschaftlich, weil sie nur die für den Mittelstand notwendigen praktischen Stoffe behandelt und alles ausscheidet, was nur wissenschaftlichen Wert hat. Sie dringt aber tiefer in diese Stoffe ein und legt ihren Zusammenhang mehr dar, als dies in der Volksschule möglich ist. Volksschule, Mittelschule und höhere Schulen können aber nur die ihnen gesteckten Ziele, die in sich eine abgeschlossene Bildung liefern, voll und ganz und in der kürzesten Zeit erreichen, wenn die Lehrpläne von der untersten bis zur höchsten Klasse sie stets berücksichtigen. Eine in sich abgeschlossene Bildung ist aber bei einem Schulsystem wie der Einheitsschule. wo die Mittelstufe aus der Unterstufe und die Oberstufe aus der Mittelstufe sich entwickeln soll, unmöglich. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist die Mittelschule auch noch für die kleinen Städte und das Land. Schon oben wurde auf die enorme Schwierigkeit hingewiesen, welche die Bewohner der kleinen Städte und des Landes haben, ihre Kinder auf die höheren Schulen zu bringen. Der Plan der Mittelschule ist nun nicht starr, sondern biegsam, er kann auch so abgeändert werden, daß er auch eine Vorbereitung auf die höheren Schulen zuläßt. Wo Mittelschulen mit solchen Plänen errichtet werden, können die Eltern ihre Kinder bis zum 14. Jahre zu Hause behalten. Nimmt man hierzu noch, daß nach Abgang von der Mittelschule ein guter Schüler ohne Schwierigkeit und ohne Zeitverlust in die Obersekunda einer Oberrealschule eintreten kann, so ist durch die Mittelschule ein Übergang zu den höheren Schulen geschaffen, wie er vernünftigerweise nicht besser verlangt werden kann. Daß man aber, wie die Freunde der Einheitsschule verlangen, ohne Schwierigkeit und Zeitverlust ganz nach Belieben von einer Schule nach der anderen übertreten könnte, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Insbesondere verlangen sie den Übergang aus der Volksschule in die höhere Schule ohne jeden Zeitverlust. Wann kommt das aber vor, daß ein Schüler an einem Orte, wo eine höhere Schule ist, erst länger als nötig die Volksschule besucht oder sie wohl erst ganz durchmacht und dann noch nach der höheren Schule will? Vielleicht alle Jubeljahre einmal. Und deswegen sollen unsere Schulen geändert werden! Wählt z. B. jemand zuerst die Oberrealschule und will nachher ein Gymnasium besuchen, so muß er auch dafür büßen, indem er ein oder zwei Jahre verliert. Aus dem Beigebrachten geht

hervor, daß die preußische Schulverwaltung gut daran getan hat, besondere Schulen zu schaffen, die allen Bedürfnissen gerecht werden. Und ist erst die Mittelschule, das jüngste Kind der preußischen Schulverwaltung, überall da eingeführt, wo sie ihrer Natur nach sein muß, und ist ihr Wert richtig erkannt, so zweifle ich keinen Augenblick, daß man das preußische Schulsystem als ein Mustersystem ansehen und überall nachahmen wird. Selbstverständlich muß jedem Kinde freistehen, die Schule zu besuchen, welche es will, wenn es den Bedingungen derselben genügt. Das ist ja auch der Fall. Mehr kann man billigerweise nicht verlangen.

Nun wird aber besonders von den Freunden der Einheitsschule gefordert, daß Kinder armer Eltern, die von der Schule für besonders begabt gehalten werden, so unterstützt werden, daß sie eine höhere Schule und die Universität besuchen können. Auch Gegner der Einheitsschule unterstützen diese Forderung. Dieser Forderung liegt die Ansicht zugrunde, daß die Schule Talente feststellen und fördern könnte, und daß diese Schultalente auch Talente in den Lebensberufen sind. Nun ist oben schon nachgewiesen, daß die Schule bisher noch keine Talente hat feststellen und fördern können, ja, daß die Talente eher durch die Schule gehemmt werden. Daß das die Schule daher in Zukunft könnte, ist sehr wenig wahrscheinlich. Auch jetzt hat man schon Kinder armer Eltern, welche man für begabt hielt, zum Besuch einer höheren Schule und der Universität verholfen. Mir ist aber nicht ein Beispiel bekannt, daß aus solchen Schultalenten Talente im Leben geworden sind. Vor nicht langer Zeit verhalf ein mir bekannter Rektor ein scheinbar begabtes Volksschulkind zum Besuch einer höheren Schule. Aber schon in den oberen Klassen versagte es vollkommen. Der Rektor hat an diesem einem Falle genug. Zwei andere so unterstützte Knaben machten das Abiturientenexamen mit Glanz. Der eine aber konnte nach dem Universitätsstudium nicht zum Examen kommen und verbummelte. Der andere wurde Theologe, aber da er sich nicht zum Prediger eignete, rettete er sich in die Seminarlehrerkarriere. Ich habe eine ganze Anzahl Personen gefragt, was aus den Talenten ihrer Schule geworden sei. Die Antwort lautete durchweg, daß sie sich im praktischen Leben nicht aus der Schar ihrer Berufsgenossen hervorgehoben und nichts besonderes geleistet hätten. Dagegen manche anderen Mitschüler, die auf der Schule als keine Talente galten, hätten sich hervorgetan und sich einen Namen gemacht. Dieselbe Erfahrung habe ich auch gemacht. Kommt zu dem Talente nicht noch Ausdauer, Energie und ein ehrenwerter Charakter, so leistet das Talent entweder gar nichts oder wird ein Fluch seines Volkes. Das zeigt der Weltkrieg. Asquith, der englische Premierminister, Poincaré, der Präsident von Frankreich, Salandra, der italienische Premierminister usw. sind Talente, die aus unbedeutenden Advokaten zu den höchsten Ehrenstellen ihres Landes emporgestiegen sind. Wer von uns wird wohl behaupten, daß sie zum Segen ihrer Länder wirken! Und fehlt es uns denn oben an begabten Leuten? Vor dem Kriege waren Oberlehrer, Juristen, Ingenieure usw. wie Sand am Meere da. Nur die Begabten aus ihnen gelangten zur Anstellung. Bald nach dem Kriege wird dasselbe wieder der Fall sein. Soll man diese Scharen studierter Leute, von denen viele keine geeignete Stelle gefunden haben, noch durch künstliche Mittel vermehren? Da ist doch wohl zu überlegen und genau zu prüfen, ob das wohl getan ist. Auch muß man fragen: Ist es wohlgetan, dem Unterstande und dem Mittelstande alle Talente zu entziehen? Müssen in diesen Ständen nicht auch

Talente sein, wenn es mit unserem Staate vorwärts gehen soll? Haben diese Stände nicht auch Talente als Führer nötig? Das zeigt, daß die Frage ernster erwogen werden muß, wie man begabte Kinder armer Eltern fördern soll.

Wichtiger als die Frage der Einheitsschule aber ist die Frage, ob es den Anforderungen der Gegenwart entspricht, daß unsere Schulen mehr das Wissen als das Können berücksichtigen. Die Stoffülle der Unterrichtsfächer ist allmählich so groß geworden, daß es unmöglich ist, sie zu bewältigen. Und noch immer schwillt sie an. Man denke nur, welche neuen Stoffe der jetzige Weltkrieg dem Geschichtsunterrichte bringt! Dazu kommt, daß die bisherige Ansicht, als ob man Stoffe dauernd dem Gedächtnisse einprägen könnte, sich als völlig irrig erwiesen hat. Ich prüfte neulich zwei Damen in Geschichte, welche vor ungefähr 15 Jahren die Schule verlassen und sich seitdem mit Geschichte nicht mehr beschäftigt hatten. Sie wußten auch rein gar nichts mehr, nicht einmal der Name Königgrätz war ihnen noch bekannt, trotzdem in der Schule viel Geschichte wiederholt worden war. Alle Wiederholungen waren also nur Vergeudung von Zeit gewesen, die besser hätte verwandt werden können. Wer ein Examen gemacht hat und nicht mit einem ausgezeichneten Gedächtnisse begabt war, weiß, wieviel Zeit dazu gehört, um die Prüfungsstoffe für den Prüfungstag präsent zu haben. Er weiß auch, daß er in ein paar Wochen oder Monaten das Meiste wieder vergessen hat. Auch hier wieder eine entsetzliche Zeitvergeudung! Und was nützt dies eingepaukte Schulwissen? In unserer raschlebigen Zeit ist es bald überholt und veraltet, denn eine Erfindung löst die andere ab, eine Theorie jagt die andere, und das eine Verfahren setzt sich an die Stelle des anderen. Wer heute nur mit seinem Schulwissen arbeitet, ist bald rückständig und gerät unter die Räder der Zeit. In der Verwaltung zeitigt es den bekannten Bureaukratismus, der heute noch so arbeitet wie zu Großvaters Zeit und auch noch nicht den leisesten Hauch der Neuzeit verspürt hat. Ihm verdanken wir es, daß unsere Nahrungsmittelversorgung so kläglich funktioniert. Wie wenig die heutige Unterrichtsmethode, welche meint, Stoffe für ganze Leben dem Gedächtnis einprägen zu können, leistet, beweist die Prüfung, die vor einigen Jahren der Handelsminister in den Fortbildungsschulen mit den Volksschülern, die soeben die Volksschule verlassen hatten, anstellen ließ. Nur ein Viertel lieferte befriedigende Arbeiten, obwohl es sich nur um das Schreiben eines einfachen Briefes und um einige ganz leichte Rechenaufgaben aus dem praktischen Leben handelte. Man weiß nur das, was man täglich gebraucht und übt. Gebrauchen muß nun täglich jeder mündlich und schriftlich seine Muttersprache und anwenden die gebräuchlichsten bürgerlichen Rechnungsarten. Das Ziel einer jeden Schule muß daher sein, daß jeder Schüler im Umfange des Lehrplanes seiner Schule die deutsche Sprache mündlich und schriftlich anwenden kann und die gebräuchlichsten bürgerlichen Rechnungsarten beherrscht. Dies Ziel wird erreicht, wenn ein Lehrstoff, nachdem er zum Verständnis gebracht ist, und wenn die Schüler ihn schriftlich und mündlich darstellen können, als erledigt angesehen wird. Er hat seine Schuldigkeit getan. Haben die Schüler ihn wieder nötig, so sind sie durch die an ihm vorgenommenen Übungen imstande, ihn nach ein paarmal Überlesen wieder zu beherrschen. In den oberen Klassen sind die Schüler allmählich anzuleiten, sich selbständig das Verständnis von neuen Stoffen zu verschaffen und sie auch ebenso mündlich und

schriftlich darzustellen. So vorbereitete Schüler werden in allen späteren Lagen des Lebens ihren Platz ausfüllen, denn sie sind zur Selbständigkeit erzogen.

Die Einheit in unseren Schulen kann sich nicht auf den Unterricht, wie dies schon Professor Schmidt aus Berlin gründlich nachgewiesen hat, beziehen, sondern nur auf die sittliche und nationale Erziehung. Hier muß natürlich die vollkommenste Einheit herrschen, wenn unser Volk sich den Platz an der Sonne erobern will, der ihm gebührt.

Zum Schluß mache ich noch aufmerksam auf Zeitungsnachrichten, nach welchen in der nächsten Zeit ein Erlaß des Ministers erscheinen soll, der den Übergang von der Volksschule zur höheren Schule regeln soll. Man geht wohl nicht fehl, wenn man vermutet, daß dieser Erlaß ähnlich lauten wird wie die Bestimmungen, welche den Übergang der Volksschüler in die Mittelschule regeln. Diese lauten: „Die Mittelschule darf sich in der Weise auf die Volksschule aufbauen, daß sie die Unterstufe gemeinsam haben. Befähigten Kindern von Volksschulen, die nach dem Urteil ihrer Lehrer das Ziel der Unterstufe einer Mittelschule gut erreicht haben, soll gestattet sein, ohne Prüfung versuchsweise in die Mittelstufe einer Mittelschule einzutreten." Als Rektor einer Mittelschule nehme ich jährlich immer eine ganze Anzahl Kinder aus der Volksschule auf, aber noch niemals hat mir ein Kind aus der Volksschule von seinem Rektor das Zeugnis mitgebracht, daß es nach Absolvierung der Unterstufe der Volksschule das Lehrziel der Unterstufe der Mittelstufe **gut** erreicht habe, weil das ausgeschlossen ist, denn die Volksschule gebraucht dazu nicht drei, sondern vier Jahre. Kinder, die ich nach einem dreijährigen Besuch der Volksschule aufgenommen habe, hatten stets noch Privatunterricht gehabt. Ich bezweifle daher, daß der angekündigte Erlaß an den bestehenden Verhältnissen viel ändern wird, und daß der Erlaß so lautet, wie manche Zeitungen ankündigen, daß jedes Kind nach dreijährigem Besuch der Volksschule, also auch der einklassigen in die höhere Schule aufgenommen werden müßte. Die Schulzeit der höheren Schulen müßte dann entweder um ein Jahr verlängert oder ihr Lehrziel um ein Jahr herabgesetzt werden.

Anmerkung. Die soeben erschienene neue Verordnung des Kultusministers über die Aufnahme in die Sexta höherer Schule bestätigt die obige Vermutung.

RUNDSCHAU

Die nationale Einheitsschule vom ärztlich-hygienischen Standpunkt. — In sehr dankenswerter Weise hat es sich die „Deutsche Medizinische Wochenschrift" (Herausgeber Geh. San.-Rat Prof. Dr. J. Schwalbe) angelegen sein lassen, das Projekt der Einheitsschule sozialhygienisch zu beleuchten und zwar durch den Breslauer Stadtarzt Dr. Oebbecke und durch Prof. Dr. Süpfle in München. Diese Gutachten sind ziemlich verschieden ausgefallen, ja sie heben sich gerade in dem Hauptpunkt einander völlig auf. Andererseits finden sich aber in beiden Arbeiten höchst beachtenswerte Winke und Urteile. Charakteristisch ist es ferner, daß sich weder die eine noch die andere dieser Darlegungen mit dem Einheitsschulplan des Deutschen Lehrervereins befaßt, sondern daß sie von anderen Erwägungen ausgehen. Sie haben gar nicht in Betracht gezogen, daß von jenem Verein ein ganz neues Einheitssystem von Schulen verlangt wird, das von der Grundschule an bis zur Universität hinaufführt, und haben statt dessen lediglich die Errichtung der allgemeinen Elementar- oder Gleichheitsschule ins Auge gefaßt. Inbezug hierauf behauptet nun Dr. Oebbecke: „Wir müssen als Ärzte es unbedingt für unhygienisch erklären, daß man in den ersten drei Schuljahren inbezug auf die quantitativen Anforderungen die Jugend so verschieden behandelt. Nach Grundsätzen physiologischer Psychologie, die sich mit denen der pädagogischen Psychologie, die in Volksschulen besonders gepflegt wird, decken, soll man in den ersten Schuljahren die Jugend ganz gleichmäßig behandeln, selbst wenn sich aus den Kindern besserer Stände wegen der wirksameren häuslichen Überwachung und Unterstützung geistig mehr herausholen läßt. Die methodische erste geistige Entwicklung soll mehr nach einem pädagogisch-psychologischen Plan vor sich gehen, unabhängig von späteren Unterrichtszielen. — Darum werden wir Ärzte gern denen beistimmen, welche einen dreijährigen Unterricht in der Volksschule als gemeinsamer Grundschule für zweckmäßiger erachten als den Besuch einer dreijährigen Sondervorschule, die schon auf die höheren Klassen bei ihrem Unterricht Rücksicht nehmen muß." Aber daß diese im Pluralis vorgetragene Ansicht keineswegs von der Gesamtheit der Hygieniker geteilt wird, beweist die ihr schroff entstehende These Prof. Süpfles: „In Wirklichkeit wird diejenige Form des Einheitsschulgedankens, die allein vom hygienischen Standpunkt unterstützt werden kann, zu Gruppierungen der Schüler führen, welche ähnlich, wie es die Vorschulen erstreben, aber in sicher wirkender Auslese, die Tüchtigen vereinigen." Wie würde denn auch die von Dr. Oebbecke geltend gemachte Forderung wirken, wenn sie konsequent durchgeführt würde? Offenbar gerade hygienisch höchst nachteilig! Denn, wenn mit jenem seinem Vorschlage voller Ernst gemacht würde, so müßten doch erst einmal die Volksschulen, die einklassigen, die dreiklassigen, die sieben- und achtklassigen, als solche geeinigt werden, und zwar so, daß alle Kinder, in der Stadt wie auf den einsamsten Dörfern, zum mindesten in den ersten drei Schuljahren den gleichen Unterricht erhalten. Geschähe dies aber, so müßten dann auch in diesen Unterklassen die Unterrichtsanforderungen auf ein solches Minimum herabgedrückt werden, daß auch die Kinder der entlegensten, allem geistigen Verkehr fernstehenden Gemeinden noch den Ansprüchen der Gleichheitsschule zu genügen vermöchten. Die so geplante Volksschule würde also notwendig eine Minimalschule werden, in der alle begabteren und geistig entwickelteren Kinder zu verwahrlosender Langweile verurteilt würden. Aber noch nicht dies ist das hygienisch Beanstandenswerte, sondern die Tatsache, daß dann in den darauf folgenden Jahren unumgänglich eine Überbürdung der schlimmsten Art auf den höheren Schulen eintreten müßte, wenn

anders die erforderliche Vorbildung für die Universität erreicht werden soll. Das würde sich bemerkbar machen bis in die Pubertätsjahre hinein und müßte die allerbedenklichsten Folgen nach sich ziehen. Statt also die Bildungsjahre der Geschlechtsreife von dem schon gegenwärtig allzuschwer drückenden Unterrichtsstoff stärker zu entlasten, würden sie durch die Einführung der Gleichheitsschule nur noch mehr belastet werden. Gerade diese Pubertätszeit ist fortgesetzt ein Gegenstand der höchsten Sorgenlast für die Schulerziehung und Schulhygiene, und doch ist es, als ob all das für nichts erachtet würde, wenn sich der Fanatismus des utopischen Gleichheitsgedankens breit zu machen beginnt. Aber wie noch mehr von der sechsklassigen, so gilt auch schon von der dreiklassigen Gleichheitsschule, was Prof. Süpfle sagt: „Eine solche Einheitsschule würde gegen eine bedeutsame Tatsache verstoßen: Die Menschen sind untereinander nicht gleich, sondern verschieden; und zwar sind sie von Geburt an nach Vererbung und Anlagen durchaus ungleichartig. Unter einer größeren Zahl Schulkinder werden daher stets die verschiedensten Intelligenzgrade vorhanden sein, die — auch bei Außerachtlassung ausgesprochen Schwachsinniger und notorisch Unbegabter — niemals durch gleichartigen Schulunterricht in gleiche Weise gefördert werden können. Eine derartige Einheitsschule würde die große Gefahr bringen, daß die für den niedrigen Durchschnitt bestimmten und daher enggesteckten Lehrziele das Lernbedürfnis und die Entwickelungsfähigkeit der Begabten zu kurz kommen lassen." Von diesem Gesichtspunkt aus wird im Gegensatz zu der Hemmung, welche die Tüchtigeren durch die Gleichheitsschule erfahren würden, vielmehr das Prinzip aufgestellt: Vom ärztlich-hygienischen Standpunkt muß gerade angestrebt werden, daß die Begabten auf jede Weise und rasch gefördert werden! Sehr treffend hat aber Dr. Oebbecke auch seinerseits darauf hingewiesen, daß die wünschenswerte Vereinheitlichung des Schulsystems hinsichtlich des Aufstiegs der Begabten auf dem Wege des Reform-Schulwesens liegt. Nur hätte noch hinzugefügt werden müssen, daß zu diesem Zweck auch Reform-Mittelschulen gegründet werden müssen, die sich eng an den Lehrplan der Reform-Realgymnasien in bezug auf die ersten sechs Schuljahre anzuschließen hätten. Alles in Allem muß aber immer wieder darauf hingewiesen werden, daß es sich auch rücksichtlich der Förderung der Tüchtigen nicht bloß darum handeln darf, die Schüler der entwickelteren städtischen Volksschulen zu berücksichtigen, sondern auch diejenigen der Landschulen. Es ist daher durchaus irreführend, wenn man Einheitsschulpläne lediglich nach Maßgabe der Stadtschulen zuschneidet. Und wenn immer wieder angeführt wird, daß in einigen Teilen Deutschlands schon jetzt der Uebergang zu einer höheren Schule nach dreijährigem Besuch der Volksschule stattfindet, so ist die Frage zu stellen, ob dies in den betreffenden Gegenden auch von einer einklassigen Landschule aus möglich ist. Man darf jedenfalls solange nicht schlechthin von der Volksschule ohne nähere Bestimmung reden, solange es zwar in den großen Städten siebenklassige, auf den meisten Dörfern aber einklassige Schulanstalten gibt. Selbst für Bayern gilt die Behauptung, daß man dort allgemein nach drei Jahren von der Volksschule auf die höhere Schule übergehen kann, erst dann in dem Sinne der Einheitsschule, wenn dies auch für die Schulen jedes Gebirgswinkels zutrifft. Gerade das Volksschulsystem ist das allerwenigst einheitliche. Eben deswegen fordert auch der Deutsche Lehrerverein ein Einheitsschulsystem mit einer an allen Orten gleichen sechsklassigen Grundschule. Aber es ist bezeichnend, daß Prof. Süpfle gerade aus hygienischen Gründen erklärt: Wäre es so, daß die Einheitsschule mit dem Prinzip des sechsklassigen Unterbaues steht und fällt, so müßten wir die Einheitsschule überhaupt ablehnen!

Ferd. Jak. Schmidt

Der Schutz des arbeitenden Kindes. Zum Kapitel: Bevölkerungspolitik. Die Neubelebung der Bevölkerungspolitik infolge des Krieges hat ihren Ausdruck in der Gründung der Gesellschaft für Bevölkerungspolitik gefunden. Die öffentliche Anteilnahme, welche durch die Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt im Oktober 1915 über die Erhaltung und Mehrung unserer Volkskraft angeregt wurde, hat im steigenden Maße Anteil an dem neuen Wollen genommen.

So sehr eine Anteilnahme eines breiten Publikums gerade hier zu begrüßen ist, so bedauerlich scheint es indessen, daß in den Debatten fast durchgehend allein die Maßnahmen einer reinen Volksvermehrung in den Vordergrund gerückt werden, während man den Ausbau der erhaltenden Bestrebungen wenig oder gar keinen entscheidenden Wert beilegt.

Man kann sicherlich das Aufleben der Bestrebungen, welche uns eine höhere Geburtenwilligkeit und eine stärkere Geburtenmöglichkeit verschaffen sollen, nicht missen, ehe wir den Raubbau an den vorhandenen Menschenleben im deutschen Vaterlande nicht Einhalt haben tun können, dürfen wir uns indessen der wahren Bedeutung des Ausbaues der erhaltenden Maßnahmen in keinem Falle entziehen. Jährlich verkümmern im deutschen Lande noch tausende von Individuen körperlich, seelisch und moralisch, tausende von schaffenden Volkswerten gehen uns jährlich verloren. Insbesondere wird der Raubbau am Kinde noch immer zu einer Quelle stärkster Minderung unserer Volkskraft. Gerade aber die Ausnutzung des Kindes ist durch den Kriegszustand, der Millionen von Familien eine wirtschaftliche Schwächung brachte, neuen Ausdehnungen anheimgefallen. Diese Gefahr können wir angesichts der Neulage unserer Bevölkerungspolitik gar nicht klar genug erkennen.

Mehr denn je wird heute die Arbeit des Kindes in Anspruch genommen und mehr denn je fehlt es an Kontrollorganen, welche die Gesamtheit der Kinder vor Überarbeit schützen; hierzu kommt noch hinzu, daß dem gewerblichen Leben als Arbeitgeber eine ganz neue Reihe von Kräften zugeführt ist — Frauen und Jugendliche — die mit den Schutzbestimmungen für das Kind in keiner Weise vertraut sind und sich ohne ihr Wissen und Willen Kindesausnutzungen zu schulden kommen lassen. Ebenso liegt es in den Elternkreisen. So wichtig und zweckentsprechend es erscheint, den Frauen aller Volksschichten die Augen über die Volkswichtigkeit ihrer Geburtenwilligkeit zu öffnen, so notwendig ist es, sie auf ihre Pflicht der Erhaltung des Kindes durch den Schutz vor gewerblicher Überarbeit hinzuweisen. Der Ausnutzung aus Leichtsinn, aus Unverstand und Unkenntnis fällt das Kind von seiten der Eltern wie von seiten der Arbeitgeber bei weitem häufiger anheim als direkt berechnetem bösen Willen!

Viel zu wenig ist der gesetzliche Schutz des Kindes in der Allgemeinheit bekannt. Man nenne diese Materie nicht achselzuckend langweilig, sondern sei sich bewußt, daß mit der Art und Anwendung des Kinderschutzes durch den Zwang der Legislative ein Teil der Kraft, der Wehrhaftigkeit und Stärke unseres deutschen Volkes abhängt.

Den stärksten Kinderschutz vor gewerblicher Ausnutzung haben wir in dem Kinderschutzgesetz von 1903. Als Kinder im Sinne dieses Gesetzes gelten Knaben und Mädchen unter 13 Jahren. Das Gesetz trennt eine Unterscheidung von fremden und eigenen Kindern; der Schutz der fremden Kinder ist stärker als jener der eigenen. Als eigene Kinder gelten auch verwandte Kinder, soweit sie mit dem Arbeitgeber oder dessen Ehegattin bis zum dritten Grade verwandt sind. Gleich ist hierbei ob jene verwandten Kinder für ihre Verwandten oder für dritte Personen arbeiten. Notwendig ist nur, daß die Arbeit in der Wohnung oder Werkstatt der Anverwandten stattfindet. Eine Reihe von Bestimmungen sind beiden Kindergruppen gemeinsam.

Gemeinsam verboten ist jede Art von Kinderarbeit im Steinmetzgewerbe, in Gips-, Kalk- und Farbenwerkstätten, in Ziegeleien, Glasereien, bei der Metallverarbeitung, in Fleischereien, Betrieben mit Feder-, Borsten-, Haaren-, Gummiver-

arbeitungen, in chemischen Waschanstalten, Polstereien, Betrieben mit elektrischen und sonstigen Kraftmotoren, im Schornsteinfegergewerbe und in den Spirituosen- und Petroleumkellereien.

Ein Hauptarbeitsfeld der Kinder sind die Botengänge. Alle Botengänge und Austraggeschäfte für Handelsgeschäfte sind bei fremden Kindern unter 12 Jahren unzulässig. Eigene Kinder dürfen nur Botengänge für dritte Personen tun, wenn sie über zwölf Jahre sind, im übrigen ist ihre Tätigkeit unbeschränkt. Fremde Kinder dürfen nur 3 Stunden, in den Schulferien 4 Stunden, an Sonn- und Festtagen nur 2 Stunden beschäftigt werden.

Stark verbreitet ist die Kinderhilfstätigkeit in Gast- und Schankgeschäften. Beiden Kinderarten ist jede Beschäftigung unter 12 Jahren verboten. Nur bis zum schulpflichtigen Alter ist die Gastbedienung untersagt, kann aber für eigene Kinder durch Gesuch gestattet werden. Über 12 Jahre alte, fremde Kinder können nur 4, 3, beziehungsweise 2 Stunden beschäftigt werden, eigene Kinder dürfen nach 8 Uhr abends nicht mehr verwendet werden. Gelegentliche Aushilfsbeschäftigungen sind für beide Kinder gestattet. Eine regelmäßige Sonntagsbeschäftigung ist indessen als keine gelegentliche anzusehen.

Die Arbeit eines fremden Kindes muß von dem Arbeitgeber angemeldet werden, die Beschäftigung eigener Kinder unterliegt indessen keiner Anzeigepflicht. Der Arbeitgeber hat die Verwendung eines Kindes „vor" dessen Arbeitsantritt bei der Ortspolizeibehörde zu melden. Auf die Kindestätigkeit fremder Kinder, die in der Landwirtschaft, in deren Nebenbetrieben, im Hausdienste, bei Botengängen für die Familie tätig sind, erstreckt sich die Pflicht der Anzeige nicht. Weiter angemeldet brauchen die Kinder nicht zu werden, welche bei dem Austragen von Zeitungen, Milch und Backwaren an dritte Personen in der Weise beschäftigt werden, daß sie ihren Eltern oder Verwandten bei der Ausführung der von diesen für einen fremden Betrieb übernommenen Austragebetrieb „helfen".

Die Genauigkeit der Anzeigen ist von der weittragendsten Bedeutung, da auf sie hin die Akten zusammengestellt werden, grund derer die zuständigen Gewerbeaufsichtsbeamten sich ihre Informationen holen. Von hier aus allein ist die Kontrolle über die Kinderarbeit zu leiten. Eine zweite Kontrollstelle der Kinderarbeit ist die Arbeitskarte. Fremde Kinder sind nur nach der Ausstellung einer Arbeitskarte zu beschäftigen. Die Arbeitskarte wird von der Ortspolizeibehörde ausgestellt. Für fremde Kinder dürfen, sofern sie das zwölfte Lebensjahr noch nicht überschritten haben, Arbeitskarten nur dann ausgestellt werden, wenn eine besondere Erlaubnis für die Kindesarbeit vorliegt.

Vor der Ausstellung einer jeden Arbeitskarte ist in Preußen dem Schulvorsteher der Schule, welcher das Kind angehört, Mitteilung zu machen. Diese wichtige Bestimmung wird von den Kontrollorganen leider viel zu wenig ausgenutzt. Württemberg und Hamburg haben ebenso die Schule direkt zur Kontrollstelle für die gewerbliche Kinderarbeit gemacht. Leider arbeiten Gewerbeinspektion und Schulbehörde noch lange nicht in dem wünschenswerten und dringendst notwendigem Maße zusammen. Erst die Institution der Schulpflegerin wird uns hier vielleicht eine Wandlung schaffen. Die Aufsicht über das Wachehalten der Schutzbestimmungen ist noch längst nicht im zureichenden Maße entwickelt. Gewiß wird niemand die Schwierigkeit der Aufsicht unterschätzen wollen, denn die unständige Beschäftigung ist für die Kindesarbeit vorherrschend, weiter scheitert die Aufsicht vielfach an der Eigentümlichkeit der Vielseitigkeit der Kinderarbeit. Über dreiviertel Prozent der gewerblich tätigen Kinder wurden täglich mit mehr als einer gewerblichen Tätigkeit belastet. Austragetätigkeit, Heimarbeit, Hausarbeit bei dritten Personen werden zu einer Kindestätigkeit vereinigt. Die Organe der Aufsicht, die Ortspolizei, beziehungsweise die Be-

zirkspolizei und als zweite Instanz die Gewerbeaufsichtsbeamten, sind zu überlastet, um ihre Kraft im vollen Umfange in den Dienst des Kinderschutzes stellen zu können. Waren im Frieden die Zustände hier schon unzulänglich, sind sie im Kriegszustande bei dem Mangel an notwendigem Menschenmaterial zu einem bedenklichen und bedauerlichen Übelstande angewachsen, so kann man für die künftige Friedenszeit nur befürchten, daß auf Jahre hinaus nicht einmal der Zustand der Zeit vor dem Kriege hinsichtlich der Kontrolle erreicht werden dürfte, wenn nicht mit aller Macht der Schutz der Kinder in den Vordergrund unserer Bevölkerungspolitik geschoben wird. Stehen wir doch den Tatsachen gegenüber, daß die gewerbliche Kindesarbeit sich stark vermehrt hat und weiterhin noch vermehren wird, die eingearbeiteten Kräfte aber durch den Krieg infolge von Tod, Invalidität und allgemeiner Arbeitsminderung zurückgegangen sind. Auch der Frieden wird erst nach einer langen Übergangsperiode die alten Zustände wieder herstellen.

Um einen Überblick davon zu geben, inwieweit die Schutzgesetze der Kinder unangewendet und umgangen sind, mag hier ein ganz kurzer Überblick über die Gesetzesübertretungen, Umgehungen usw. folgen; und zwar wollen wir die Zahlen der Zeit vor dem Kriegsausbruche berücksichtigen. Die Gewerbeinspektion Badens nannte im Februar 1914 bei einer Beschäftigungszahl von 6538 Kindern 2190 Zuwiderhandlungen gegen die Gesetzesbestimmungen. In einem einzigen Bezirke Oberschlesiens waren 1913 34 v. H. der Kinder ungesetzlich beschäftigt. Im Ruhr-Kohlenbezirke wurden von 100 Kindern 79 als verboten beschäftigt angetroffen. Im schlesischen Leinenbezirke wurden 1912 34,4 v. H. der Kinder unerlaubt und 28 v. H. verboten beschäftigt. In Sachsen fand man 1911 50 v. H. der Kinder in zu jugendlichem Alter tätig. Im sächsischen Spinnereibezirk hatte man 1910 55 Arbeitskarten ausgegeben und nur 13 Anmeldungen erfolgten.

Um einen Begriff von der Ausdehnung der gewerblichen Kindesarbeit zu erlangen, präge man sich folgende Ziffern ein. Eine Stichprobe ergab, daß innerhalb Großberlins 1913 in den frühesten Morgenstunden 3595 Kinder vor der Schule mit Austragen beschäftigt waren. Die Heimarbeit ist noch immer eine Brutstätte der Kinderarbeit. Im Jahre 1912/13 waren in der Bekleidungsindustrie rund 1200 Kinder gemeldet (wie viele arbeiten ungemeldet!), in der Textilindustrie rund 3000, in der sonstigen Heimindustrie rund 3600 Kinder. Ein Drittel dieser Kinder waren 7 Jahre, acht Prozent 6—8 Jahre, fünfunddreißig Prozent 9—10 Jahre alt.

Die verbotene und ungesetzmäßige Kinderarbeit kann noch immer einen so weiten Spielraum einnehmen, weil neben der schwierigen Kontrolle eine sehr milde Strafe für die Übertretungsfälle besteht. Die Geldstrafen halten sich bedauerlicherweise zwischen 1 und 5 Mark oder im Wiederholungsfalle zwischen 5 und 20 Mark. Es kommen allerdings auch Strafen von 600 und 800 Mark vor, doch handelt es sich hier um ganz exorbitante Seltenheitsfälle. Ein Fabrikant, der in seiner Fabrik 30 Kinder verbotswidrig beschäftigt hatte, erhielt eine Geldstrafe von — 30 Mark.

Man wird nach diesen ganz oberflächlichen Hinweisungen schon ersehen haben, daß die Erweiterung des Schutzes bestehenden Lebens, vorhandener nationaler Werte an körperlicher und seelischer Gesundheit als eine der wichtigsten volkswirtschaftlichen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben anzusprechen sein dürfte und daß es in diesem Gebiete an erster Stelle gilt, die künftige Generation an Kraft und Arbeit, das Kind, zu schützen. Möge die Allgemeinheit sich dessen klar bewußt werden.

G. Buetz, Dessau

Krieg, Zeitung und Schule. — Es sind viel Kriege ohne die Zeitung ausgefochten worden. Diese Zeiten aber sind vorüber. Überall im Weltkriege stoßen wir auf das bedruckte Papier. Selbst im Schützengraben sucht man den Krieg aus der Zeitung. Gerade im Kriege darf ihre Arbeit nicht unterschätzt werden. Es gibt weite Volkskreise, die in bewegten Zeiten erst recht nicht zu Büchern greifen können und ohne die Zeitung kaum zum Lesen kämen. Auch im Kriege machen Zeitungen allerlei Ideen wanderungsfähig; sie prägen Metalle in kleine Münzen um und erstrecken diese Arbeit auf alle Wissensgebiete. Sie beeinflussen überall das Urteil. Das macht erklärlich, daß von Zeitungen obgleich sie oft nicht Träger der wahren Volksstimmung sind, doch die öffentliche Meinung zum größten Teile abhängt. Darf aber auch die Zeitung im Kriege nicht unterschätzt, so darf sie auch als Bildungsmittel nicht überschätzt werden. Viele Kenntnisse, die sie vermittelt, können nur oberflächlich sein. Dabei ist es besonders betrübend, wie weit auch in Kampfzeiten sich der Schund breit macht. Man achte hier allein nur einmal auf die Romane und Gedichte, auf die gesamte literarische Gestaltung. Alle Reizmittel werden angewendet, um den niedersten Trieben des Menschen zu fröhnen. Wie im Frieden müssen wir betonen: Das Zeitungslesen wäre erfreulich, wenn die Zeitungen erfreulich wären. Hier sind besonders die Jugendlichen zu beachten. Ich habe kürzlich festgestellt, daß heute in der Stadt wie auf dem Lande im Vergleiche zu früheren Untersuchungen die Zahl der jugendlichen Zeitungsleser um 60 bis 70 % gestiegen ist. Diese Erscheinung ist beachtenswert. Der Krieg macht eine Aufgabe deutlich, die im Frieden oft übersehen wurde: Wir müssen heute und in der Zukunft gerade der Jugend lehren, eine Zeitung zu lesen. Dabei ist an den kommenden deutschen Staatsbürger zu denken. Es handelt sich um Einflüsse, die ein ganzes Leben dauern. Hier harrt wichtige Bildungsarbeit für die Schule. Kritisches Verhalten gegenüber allem bedrucktem Papier. Jetzt sind die günstigsten Zeiten für die Belehrung im Zeitungslesen; sehen wir doch in vielen Zeitungen weiter eine rücksichtslose Ausnützung der Lüsternheit ihrer Leser; von Nummer zu Nummer ein Hasten nach aufreizenden Neuigkeiten. Eine schlechte Zeitung ist Schundliteratur; ihr Einfluß ist nicht immer harmlos. Die Schüler mögen selbst erkennen, wie niedrig oft das bedruckte Papier steht. Ein Ereignis, von verschiedenen Zeitungen erzählt, mag als Beispiel dienen, wie leichtfertig oft mit der Glaubwürdigkeit umgegangen wird. Gerade auf politische und wirtschaftliche Dinge muß sich der Unterricht im Zeitungslesen erstrecken. Dabei soll erkannt werden, wie sehr die Zeitungsphrase herrscht, wie das eigentlich Wertvolle oft jämmerlich zu kuz kommt, wie im Kriege Worte gemacht werden, die zu der Bedeutung der Tatsachen in keinem Verhältnis stehen. Hier zieht uns der Krieg vielerlei Richtlinien für die Zukunft. In diesen bewegten Zeiten sollten schon Schüler allmählich erfassen, worin der Wert einer Zeitung beruht. Es ist zu bedenken, daß für einen großen, ja den größten Teil unseres Volkes aller Unterricht und alle Übung in solchen Dingen bei Schulaustritt aufhört. Hunderttausende schlägt die Zeitung in Fesseln. Nur so, indem der Zweifel an allem bedruckten Papier, der Sinn für Rechtlichkeit und Ehrbarkeit in den einzelnen Zeitungsspalten gestärkt wird, können wir hoffen, daß es einst auch hier besser wird. Der Krieg zeigt Übel und Güter in gleichem Lichte. Schon heute muß unser Ziel dahin gehen, die Zeitung durch diese Zeit zu einem wahrhaften Bildungsträger zu erziehen. Schließlich sind es die Leser, die Zeitungen darstellen. Der Charakter ganzer Völker kommt in Zeitungen zum Ausdruck; im Kriege mehr als je! Der Krieg schafft überall Licht und Vergleiche, wie er es eben nur fertig bringen kann, und stets ist ein Vergleich der Zeitungen lohnend, nach dem Inneren wie auch nach dem Äußeren. Für manches Blatt ist das Kriegsjahr eine gute

Weide; ein anderes zeigt die Dürre und die Magerkeit auf den ersten Blick. Selbst im Inlande werden Unterschiede deutlicher als je. Man könnte ganze Gruppen zusammenstellen: Zeitungen, deren Bedeutung nur in ihrer Wirkung auf den großen Leserkreis liegen, Blätter, die gerade im Kriege die Sprachrohre politischer Persönlichkeiten sind usw. Dieser Krieg hat die Zeitung als Großmacht bestätigt. Man wird im Frieden mit ihr jetzt besser zu rechnen verstehen. Die deutsche Diplomatie wird mancherlei lernen. Doch hier bleibt sie nicht allein.

Wilhelm Schremmer

LITERATUR-BERICHTE
DER COMENIUS-GESELLSCHAFT
HERAUSGEGEBEN VON
FERDINAND JAKOB SCHMIDT
VERLAG EUGEN DIEDERICHS IN JENA

VIII. Jahrg. Berlin, im Oktober 1916 Nr. 4

Diese Berichte erscheinen Mitte jeden Monats mit Ausnahme des August und September. Sie gehen an größere Volksbibliotheken, Bücherhallen usw.

Zuschriften, Sendungen usw., sind zu richten an die Geschäftsstelle der Comenius-Gesellschaft, Berlin-Grunewald, Hohenzollerndamm 55

BRUNNER, Unsere Jugend, unsere Zukunft.

Das Büchlein Brunners behandelt auf geringem Raume, aber mit großer Vertiefung und reichen neuen Gesichtspunkten eines der brennenden Probleme der Gegenwart und Zukunft — vielleicht könnte man sagen, die Kernfrage unserer ganzen Kultur, nämlich: Was wird aus unserer Jugend? In begründetem Opitimismus stellt er fest, daß Deutschlands Jugend im ganzen durchaus gesund ist und daß insbesondere unsere Kriegsfreiwilligen den Geist der Freiheitskriege herrlich neu bestätigt haben. Obwohl dem so ist, bergen doch Krieg und soziale Entwicklung der Gegenwart schwere Gefahren in sich, und es gilt daher den Schutz der Jugend in jeglicher Hinsicht. Das liegt im Interesse nicht nur der Einzelnen, sondern in demjenigen der Gesamtheit und wir Erwachsenen, insbesondere die Eltern und Erzieher, müssen die ganze Kraft ihrer Persönlichkeit einsetzen, um der Jugend ihre körperliche und geistige Gesundheit zu erhalten. Das Entscheidende ist dabei — wie der Verfasser richtig betont — daß das Hauptgewicht nicht auf Abwehrverbote, sondern auf aufbauende Maßnahmen gelegt wird. — Auf das Einzelne kann und soll nicht eingegangen werden, doch sei ausdrücklich hervorgehoben, daß hier ein so prächtiges Büchlein, so kernfest und voll echt deutschen Empfindens vorliegt, daß man ihm eine weite Verbreitung in Haus und Schule, bei Jung und Alt wünschen möchte. Der als pädagogischer Organisator bekannte Verfasser hat hier seinem Vaterlande und der deutschen Jugend einen bedeutenden Dienst erwiesen.

Artur Buchenau, Berlin

HILDEBRANDT, PAUL, Dr., Professor am Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster. „Vorm Feind.“ Kriegserlebnisse deutscher Oberlehrer. Leipzig, Verlagsbuchhandlung von Quelle & Meyer, 1916. 8°. 213 Seiten mit zahlreichen Abbildungen auf Tafeln. Gebunden M. 3. Vorzugspreis bis 1. Oktober 1916 gebunden M. 2,60; 6 Stück je M. 2,40.

Die Arbeit enthält eine größere Anzahl von Schilderungen aus den Kämpfen des gewaltigen Weltkrieges und führt uns in jedem neuen Abschnitte immer wieder in andere Gegenden, so daß uns die einzelnen Verfasser, deren Bilder beigefügt sind, das gewaltige Völkerringen in Belgien, Flandern und Frankreich, im nördlichen Polen bis hinunter nach Sienno vor Augen führen. Die Darstellung wird dadurch besonders interessant, daß fortwährend Einzelschilderungen mit Übersichten über

längere Kampfesabschnitte abwechseln. Die Sammlung gibt ein beredtes Zeugnis ab von der Begeisterung und dem Kampfesmut der Mitarbeiter, zumal sich keiner von ihnen mit seiner Person in unangemessener Weise vordrängt, und verdient daher die beste Empfehlung.

Besondere Beachtung dürften verdienen die Kapitel: „Meine Feuertaufe“ von Regierungsrat und Schulrat Dr. J. Rommelt, „Ein Abschnitt aus den Vogesenkämpfen“ von Professor Dr. W. Reinhardt, „Nächtlicher Überfall im Überschwemmungsgebiet in Flandern“ von Oberlehrer Dr. S. Dehning, „An zwei Punkten der ersten ‚großen Offensive‘ Joffres“ von Direktor F. Rosengarth, „Wintertage in der Champagne“ von Oberlehrer Dr. C. Hahn, „Aus der Herbstschlacht in der Champagne 1915“ von Professor Dr. R. Krausse, „Ein Jahr Stellungskampf“ von Professor E. Hibschenberger, „Von der Bzura zum Narew“ von Professor F. Böhme, „Meine Erlebnisse in Polen“ von Oberlehrer H. Hirt und „Die Durchbruchsschlacht bei Sienno“ von Oberlehrer Dr. O. Zoll. Karl Loeschhorn-Hettstedt

MEYER, ERICH, Oberlehrer in Lötzen. „Schule und Friedensziele. Eine nationale Gefahr.“ Hamburg 8, W. Wiegmann & Co. 1916. 8⁰. 8 Seiten.

Ein Abdruck eines vom Verfasser schon einmal und zwar in der „Täglichen Rundschau“ veröffentlichten Aufsatzes. Meyer warnt zutreffend mit Adolf Matthias: „Krieg und Schule“, A. Malte Wagner: „Der Krieg und die Aufgabe der deutschen Mutter“, Chamberlain in seinem Kriegsaufsatze „Deutscher Friede“, Everth: „Von der Seele des Soldaten im Felde“, dem Stralsunder Superintendenten Dr. Hornburg: „Wie sollen wir uns als Christen gegen unsere Feinde verhalten?“ Ludwig Wilser: „Die Überlegenheit der germanischen Rasse“ u. a. gegen F. W. Foerster: „Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit“ in seinem sonst sehr beachtenswerten Buche „Der Weltkrieg im Unterricht“ vor einer unumgänglichen Wiedervereinigung der Völker und empfiehlt eine richtige Pflege des Wirklichkeitsidealismus. Er zeigt auch, daß Foerster die Begriffe „Feind“ und „einzelner“ durcheinander wirft. Natürlich dürfen wir dem letzteren gegenüber die deutsche Würde, Menschlichkeit und Gerechtigkeit nie verletzen, doch auch nie wieder, wie früher, in eine undeutsche krankhafte Sentimentalität und einen ungesunden Kosmopolitismus verfallen. Karl Loeschhorn-Hettstedt

SOLOVJEFF, WLADIMIR, „Die Rechtfertigung des Guten“, eine Moralphilosophie. Verlegt bei Eugen Diederichs, Jena 1916.

Die russische Philosophie hat bisher das Abendland ungleich weniger beschäftigt als die gleichzeitige russische Literatur. Der Grund lag außer im Fehlen einer denkschöpferischen Originalität, die den russischen Geist in seiner Fülle erfaßt und eindeutig wiedergegeben hätte, in dem Mangel einer kontinuierlichen historischen Entwicklung der idealistischen Denkmethoden, obschon zwar in dem Platonismus der russischen Theologie und dem Allheitsgedanken der Volksfrömmigkeit die Fundamente zur Erarbeitung einer bodenwüchsigen Philosophie vorhanden gewesen wären. Erst Solovjeff, der Repräsentant der mystisch-religiösen Sehnsucht des russischen Volkes, hat die ideellen Probleme Rußlands mit tiefem Verständnis für ihre Wesenseigenheit formuliert und in Anlehnung an die großen Meister des Abendlandes, aber in stetem Zusammenhang mit dem orthodoxen Dogmatismus zu lösen versucht. Darin liegt Solovjeffs Bedeutung, daß er den kritischen Rationalismus mit dem traditionalistischen Mystizismus zu verbinden und in ihrem harmonischen Zusammenklang die höhere

Einheit zu konstruieren bemüht war. Und darin ist seine Tragik begründet, daß er an der Größe seiner Aufgabe scheitern mußte und schließlich in einen utopistischen Theokratismus mündete, aus dem heraus er praktisch keinen Ausweg fand.

Die Grundlage der ethischen Weltordnung ist nach Solovjeff das Gute, das ist Gott. Aus dem absoluten Prinzip des Guten entwickelt er den Weltzweck und erweist die Naturnotwendigkeit des Weltprozesses als eines Systems vorbereitender, materieller Bedingungen zur Verwirklichung des höchsten Zieles. Die moralische Freiheit des Menschen ist die letzte Voraussetzung dieser Verwirklichung. Erst die „freie Persönlichkeit“ kann kraft des ihr innewohnenden absoluten Sittlichkeitsbegriffes der lebendigen Empfindung von der einigen, alles in sich umfassenden Gottheit teilhaftig werden. Wenn die Verbindung des Menschen mit dem Göttlichen sich bis zum absoluten Bewußtsein erhebt, dann offenbaren auch die in jeden Menschen versenkten Tugenden (Scham, Gewissen, Gottesfurcht) ihren endgültigen Sinn als ein Schutz seiner absoluten Würde. Hier erhält die asketische Moral ihr positives, eschatologisches Motiv, den Aufbau unserer Leiblichkeit als der vorbestimmten Wohnung des heiligen Geistes.

Das Gute aber verwirklicht sich nur auf dem Hintergrund einer menschlichen Gesellschaft des Staates, der letzten Endes die Verkörperung der Allmenschheit bedeutet. Die menschliche Gesellschaft ist daher der objektiv sich verwirklichende Inhalt einer vernuftgemäß-moralischen Persönlichkeit, die unteilbare Totalität des allgemeinen Lebens, das zum Teil in der Vergangenheit schon seine Gestaltung gefunden hat (die Überlieferung), das sich zum Teil in der Gegenwart verwirklicht (die soziale Tätigkeit) und das endlich der Vorläufer der vollkommenen Verwirklichung für die Zukunft ist (das allgemeine Ideal). In diesem Zusammenhang stellt die Einzelpersönlichkeit das zusammengefaßte oder konzentrierte Gemeinwesen dar. Die notwendige Wechselwirkung zwischen der einzelnen Persönlichkeit und ihrer gegebenen Umgebung wird durch das Gesetz der wahren Ethik bestimmt.

Solovjeff geht bei der Grundlegung seiner theokratischen Organisation von einem angeborenen Schamgefühl im Menschen aus, das in drei Ausbildungen erscheint: als Gewissen, als Mitschuld und als Ehrfurcht. Im Schamgefühl erhebt sich der Mensch über das Leben der materiellen Natur, im Mitleid schafft er den Zusammenhang mit der Menschheit, in der Ehrfurcht erfaßt er die lebendige Gegenwart Gottes.

Solovjeff betritt als erster russischer Philosoph durchweg eigene Bahnen. Dennoch ist er stellenweise der modernen Philosophie des Westens mehr unterlegen, als er sich selbst dessen bewußt geworden ist In der Wertung des asketischen Ideals für das Gesamtleben der Menschheit ist er weit über dessen tatsächliche Bedeutung hinausgeschossen, auch hat er das Schamgefühl psychologisch allzu einseitig gedeutet und zu unrecht zur Basis der moralischen Weltordnung gemacht. Die ganze freie Theokratie läßt er auf der Askese aufgebaut sein — die Kirche, den Staat, die individuelle Sittlichkeit, die ganze sittliche Organisation. Das Prinzip der Askese verknüpft er unmittelbar mit der Idee vom radikalen Bösen im Menschen. Darin stimmt er mit Kant überein; aber er gelangt im Gegensatz zu jenem schließlich zu einer Art Pessimismus, in dessen Verfolg er den gesamten Kultus der „heidnischen“ Lebensfreudigkeit verwirft.

Solovjeff ist ein entschiedener Gegner des Individualismus und seiner Ableitungen. In dem ängstlichen Bemühen, jeden Egoismus und Eudämonismus aus seinem theokratischen Zukunftsreich auszuschalten, unterzieht er den Begriff der sittlichen Organisation einer durchgreifenden Umgestaltung in der Richtung auf einen idealen Universalismus, der sich schließlich in einem außerräumlichen und außerzeitlichen verliert. Das krampfhafte Bemühen um die Totalitätsidee ist für Solovjeff wie für die übrigen russischen Philosophen bezeichnend.

Darin prägt sich letzten Endes die Eigentümlichkeit des russischen Denkens aus, daß im kleinsten Erleben die Resonanz der Allmenschheit erlauscht wird; daß die Welt als Ganzes, in ihrer ganz konkreten Bestimmtheit, mit allen ihren Beziehungen erfaßt wird. Über diesem Problem baut sich alle philosophische Erkenntnis Rußlands auf. Und wenn ihr noch keine Ausdruckskraft für das erschöpfende Erfassen russischen Geistes gegeben ist, so ist nicht zu zweifeln, daß die idealistischen Anlagen der russischen Denkweise dazu ausreichen und sich schließlich zu einem vollwertigen System klären werden. Orestes Daskaljuk-Berlin

SOMMER, ROBERT, Professor, Dr., Geheimer Medizinal-Rat in Gießen, Krieg und Seelenleben. Leipzig 1916, Otto Mennich. Preis 1 M.

Das vorliegende Büchlein (96 S.) des bekannten und verdienten Ordentlichen Professors der Psychiatrie an der Hochschule Gießen: Dr. Robert Sommer wendet sich an weiteste Kreise. In erster Linie ist es für diejenigen deutschen Studenten bestimmt, die im Heere stehen, in zweiter Linie für alle anderen Feldgrauen, die an psychologischen Dingen Anteil nehmen. Jeder Gebildete überhaupt wird es aber mit größtem Nutzen lesen. Die Schrift ist aus der Rektoratsrede des Verfassers ‚Krieg und Seelenleben" entstanden, die dieser am 1. Juli 1915 zu Gießen gehalten hat und die in der Wiener „Medizinischen Wochenschrift" (Nr. 39 und 40 von 1915) veröffentlicht worden ist. Diese Rede beruhte auf den Erfahrungen, die der Verfasser bei den vielen in seine Klinik aufgenommenen verwundeten und kranken Soldaten gemacht hat, andererseits auf seinen psychologischen Beobachtungen, zu denen der Krieg im Feld und in der Heimat reichlich Gelegenheit bot. Die jetzt vorliegende Erweiterung dieser Rede ist von beachtenswerter Bedeutung. Der Verfasser geht von der Grundeinteilung der beobachtenden Psychologie aus, deren Hauptgebiete folgende sind: 1. die Lehre vom normalen Seelenleben; 2. die Genielehre; 3. die Psychiatrie; 4. die Kriminalpsychologie, vier Gebiete, die vielfach Beziehungen untereinander zeigen, jedoch im wesentlichen als gesonderte Gruppen zu betrachten sind. Jene Grundeinteilung ist von dem Verfasser nun auf das besondere Gebiet des Krieges angewandt worden. Auf diese Weise haben sich ihm folgende, einzeln behandelte Abschnitte (in nachstehender Reihenfolge) ergeben: Militärpsychologie, Psychologie des Krieges, Bereitschaft, Vaterlandsliebe, Kriegstüchtigkeit als erbliche Eigenschaft, die militärische Verwendung der geistigen Arbeiter, Heerführer, der geistige Zustand der Verwundeten und Ermüdeten, zur Psychologie der Aussage, Spionage, Feldpostbriefe, Krieg und Volksbildung, Erfindungen, Psychologie des Kapitals, Psychologie der Presse, Psychologie der Stände, Religion und Aberglaube, Völkerpsychologie (in diesem Abschnitte sind die Franzosen, Russen, Engländer, Italiener und die Deutschen gesondert behandelt), Psychopathologie des Krieges. Diese Aufzählung gibt zugleich einen Begriff von dem außerordentlich reichen Gesamtinhalte der Schrift. In jedem einzelnen Abschnitte behandelt der Verfasser in außerordentlich klarer, leicht faßlicher Sprache, von hoher Warte aus den betreffenden Gegenstand, so daß die Schrift ganz allgemein und wärmstens empfohlen werden kann. Zum Durchblättern und Durchfliegen ist sie allerdings nicht, man muß in sie eindringen, sich den Inhalt der einzelnen Abschnitte wirklich zu eigen zu machen suchen, wird sich über diese bei wiederholtem Lesen aber immer mehr freuen und reiche Belehrung, aber auch Genuß daraus schöpfen. Auf den näheren Inhalt jedes einzelnen dieser Abschnitte genauer einzugehen, ist hier nicht der Ort.

Dr. Stephan Kekule von Stradonitz

Gesamtvorstand der Comenius-Gesellschaft

Ehrenvorsitzender:

Heinrich, Prinz zu Schönaich-Carolath, M. d. R., Schloß Amtitz

Vorsitzender:

Dr. **Ferdinand Jakob Schmidt**,
Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Berlin

Stellvertreter des Vorsitzenden:

Kgl. Bibliotheksdirektor Prof. Dr. Wolfstieg, Berlin

Ordentliche Mitglieder:

Prediger Dr. **Appeldoorn**, Emden. Dr. **Ferdinand Avenarius**, Dresden-Blasewitz. Direktor Dr. **Diedrich Bischoff**, Leipzig. Oberlehrer und Dozent Dr. **Buchenau**, Charlottenburg. Geheimrat Prof. Dr. **R. Eucken**, Jena. Stadtbibliothekar Prof. Dr. **Fritz**, Charlottenburg. Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. **Dziobek**, Charlottenburg. Professor **G. Hamdorff**, Görlitz. Dr. **Arthur Liebert**, Berlin. Professor Dr. **Nebe**, Direktor des Joachimsthalschen Gymnasiums, Templin. Seminar-Direktor Dr. **Reber**, Erlangen. Stadtschulrat Dr. **Reimann**, Berlin. Staatsrat, Ministerialdirektor a. D. Dr. **E. v. Sallwürk**, Karlsruhe. Generalleutnant z. D. **von Schubert**, M. d. Abg.-H., Berlin. Verlagsbuchhändler **Alfred Unger**, Berlin. Schulrat **Waeber**, Berlin-Schmargendorf. Professor Dr. **W. Wetekamp**, Direktor des Werner Siemens-Realgymnasiums, Schöneberg.

Stellvertretende Mitglieder:

Geh. Baurat **Brettmann**, Berlin-Frohnau. **Eugen Diederichs**, Verlagsbuchhändler, Jena. Dr. **Gustav Diercks**, Berlin-Steglitz. Professor Dr. **Eickhoff**, Remscheid. Geh. Sanitäts-Rat Dr. **Erlenmeyer**, Bendorf a. Rh. Oberlehrer Dr. **Hanisch**, Charlottenburg. Prof. Dr. **Rudolf Kayser**, Hamburg. Kammerherr Dr. jur. et phil. **Kekule von Stradonitz**, Gr.-Lichterfelde bei Berlin. Geh. Reg.-Rat Dr. **Kühne**, Berlin-Charlottenburg. Chefredakteur **von Kupffer**, Berlin. Direktor Dr. **Loeschhorn**, Hettstedt a. H. Professor Dr. **Möller**, Berlin-Karlshorst. D. Dr. **Josef Müller**, Archivar der Brüdergemeinde, Herrnhut. Dr. med. **Otto Neumann**, Elberfeld. Prediger **Pfundheller**, Berlin. **Anton Sandhagen**, Frankfurt a. M. Dr. **Ernst Schultze**, Hamburg. Professor Dr. **Seedorf**, Bremen. Bürgerschul-Direktor **Slamenik**, Prerau (Mähren). Professor Dr. **Ssymank**, Posen. Dr. **Fr. Zollinger**, Sekretär des Erziehungswesens des Kantons Zürich, Zürich.

Bedingungen der Mitgliedschaft

1. Die **Stifter** (Jahresbeitrag 10 M) erhalten die beiden Monatsschriften der C. G. Durch einmalige Zahlung von 100 M werden die Stifterrechte von Personen auf Lebenszeit erworben.
2. Die **Teilnehmer** (6 M) erhalten nur die **Monatshefte** für Kultur und Geistesleben.
3. Die **Abteilungs-Mitglieder** (4 M) erhalten nur die **Monatshefte** für Volkserziehung.

Körperschaften können nur Stifterrechte erwerben.
Sie haben ein Eintrittsgeld von 10 M zu zahlen.

Die **Monatshefte der C. G. für Kultur und Geistesleben** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, die geistigen Strömungen der Gegenwart unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung zu behandeln.

Die **Monatshefte der C. G. für Volkserziehung** (jährlich 5 Hefte) haben die Aufgabe, praktische Volkserziehungsarbeit zu fördern und über die Fortschritte auf diesem Gebiete zu berichten.

Börsenbuchdruckerei Denter & Nicolas, Berlin Mitte